Uppsala 1974

ÅRSBÖCKER I SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA
130

Växelundervisningens allmänna utveckling
och dess utformning i Sverige till omkring 1830

av

THOR NORDIN

FÖRENINGEN FÖR SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41548914_0006

Växelundervisningens allmänna utveckling

och dess utformning i Sverige till omkring 1830

av

THOR NORDIN

AKADEMISK AVHANDLING

som med vederbörligt tillstånd

av Samhällsvetenskapliga fakulteten vid Uppsala universitet

för vinnande av filosofie doktorsexamen

framlägges till offentlig granskning i lärosal IV

måndagen den 20 maj 1974 kl. 10.

Uppsala 1974

Klippan 1974 — Ljungbergs Boktryckeri AB

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

VÄXELUNDERVISNINGENS ALLMÄNNA UTVECKLING OCH DESS UTFORMNING I SVERIGE TILL OMKRING 1830

Riksbankens jubileumsfond har lämnat
ekonomiskt bidrag till tryckningen av denna volym.

ÅRSBÖCKER I SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA
BOKSERIE GRUNDAD AV B. RUD. HALL OCH UTGIVEN AV
FÖRENINGEN FÖR SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA
ÅRGÅNG LIII 1973
VOLYM 130 UNDER REDAKTION AV STIG G. NORDSTRÖM

Växelundervisningens allmänna utveckling

och dess utformning i Sverige till omkring 1830

av

THOR NORDIN

With a summary and conclusion in English:
The general development of the monitorial method and its form in Sweden to about 1830

STOCKHOLM 1973

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

© Föreningen för svensk undervisningshistoria
Enligt lagen om upphovsrätt av den 30 december 1960 är det förbjudet att utan tillstånd av copyrightinnehavaren helt eller delvis mångfaldiga detta arbete.

ISBN 91-85130-03-6

Klippan 1974 — Ljungbergs Boktryckeri AB

Förord

För något mer än halvannat sekel sedan fick man i vårt land genom en pedagogisk tidskrift kännedom och en "ny", märklig undervisningsmetod, som tilldragit sig stort intresse och redan vunnit betydande spridning i England. Det var högkyrkoprästen Andrew Bell och kväkaren Joseph Lancaster, vilka ungefär samtidigt kommit på idén att utnyttja mera försigkomna elever som lärare för yngre och mindre långt avancerade kamrater. Detta var ju i och för sig ingenting märkvärdigt, eftersom sådant hade förekommit redan i medeltidens skola. Satt i system vid ingången till industrialismens århundrade betydde emellertid denna undervisningsorganisation ett viktigt medel att lösa lärarbristens problem. På angivet sätt kunde nämligen en enda lärare ta hand om flera hundra elever på en gång.

Det dröjde heller inte länge, förrän svenska resenärer styrde kosan till England och kom hem med underrättelser angående bell-lancastereller växelundervisningssystemet. I överensstämmelse med brittiska mönster bildades också i Sverige flera sällskap för metodens befrämjande. Inte minst tack vare dessa skolassociationers insatser kom växelundervisningen från och med 1820-talet att utvecklas till den officiella metoden på folkundervisningens område i vårt land. Samtidigt gjordes även betydande ansträngningar att lansera de brittiska skolförebilderna inom det högre undervisningsväsendet. Härom vittnar bl. a. den pedagogiska debatten rörande den svenska lärdomsskolan 1820-1850, vilken i hög grad kan sägas ha kretsat kring just växelundervisningssystemets för- och nackdelar. Det var heller inga småsaker, som man väntade sig av detsamma. Bortsett från systemets billighet tänktes det ha två väsentliga förtjänster. Å ena sidan utmanade det elevernas tävlingslust och ansågs därigenom kunna bidra till att sporra allas krafter. Var och en kunde genom möjlighe-

ten att avancera fritt tillvarata sina naturgrundade anlag. Å andra sidan menade metodens anhängare att detta kunde ske under utvecklande av en sund kamratanda, så att man på detta sätt lade grunden till den ömsesidiga aktning, som alla medborgare måste hysa för varandra.

Lika visst som växelundervisningens vänner knutit stora förhoppningar till metoden som en samtidig utväg till frihet och jämlikhet, lika visst har dessa förväntningar kommit på skam. Försöken att tillämpa metoden och den därmed förbundna fria flyttningen inom den högre skolan övertygade med tiden flertalet om att avigsidorna var flera än förtjänsterna. Inom folkundervisningen fann man, att inlärningen blev ytligt mekanisk, och att föreningen av frihet för idividualiteten och förverkligandet av tanken på jämlikhet i mycket ringa mån gynnades av metoden. Resultatet blev tvärtom ofta kamratförtryck och bakdanteri. Slutet kom också för växelundervisningen år 1864, då det påbjöds, att folkskolans elever skulle uppdelas på bestämda klasser och så vitt möjligt omedelbart undervisas av lärarna.

Växelundervisningens egentliga blomstringstid kan ur historiskt perspektiv betecknas som kort. De idéer, som besjälat metodens gynnare och dess utbredning, har dock fortlevat. Härom övertygar inte minst vår egen tids pedagogiska debatt och reformverksamhet. Ingen kan exempelvis undgå att låta tanken gå från växelundervisningen till de senaste decenniernas omgestaltning av svenskt skolväsende. Den nioåriga grundskolan byggdes på principen, att sammanhållen klass är en nödvändighet, om man vill förverkliga målen för ett demokratiskt pedagogiskt system. Dessa mål har i princip varit desamma som för växelundervisningens anhängare: tillvaratagandet av den individuella fallenheten och fostran till respekt och hänsynstagande för alla i samhället som människor och medborgare. Diskussionen kring en individualiserad undervisning i form av inlärningsmaskiner, programmerad undervisning, stationsutbildning etc. liksom de allt intensivare kraven på skoldemokrati och fostran till samhällstillvändhet rör sig till synes också djupast sett kring frihets- och jämlikhetsidéerna. Som än mer anmärkningsvärt i sammanhanget framstår det faktum, att man i vår tid inte sällan möter direkta hänvisningar till växelundervisningsformen som ett led i att uppnå, vad man uppfattar som frihet och jämlikhet. Att man under 1800-

talet uppgav metoden, sedan verkligheten inte visat sig överensstämma med teorin, förefaller att ha fallit i närmast total glömska.
Främst med tanke på den aktualitet inom modern pedagogik, som växelundervisningen tillvunnit sig, har det för mig tett sig som angeläget att söka teckna en bild av metodens framväxt, utveckling och fall med speciell inriktning på vårt eget lands skolhistoria. Vissa områden av växelundervisningen har tidigare varit föremål för diverse undersökningar. Någon helhetsbild av metodens utbredning och av diskussionen kring densamma på såväl folkundervisningens som den lärda skolans område har likväl icke lämnats. Detta arbete vill i görligaste mån fylla denna lucka i vår pedagogikhistoriska litteratur. Ämnets vidd har tvingat mig att begränsa framställningen i föreliggande arbete till tiden fram till omkring år 1830. Det är emellertid min förhoppning att med förnyade krafter kunna slutföra projektet i en kommande volym.
Under arbetet med denna avhandling har professor *Wilhelm Sjöstrand* varit min handledare. Utan hans bistånd och eminenta förmåga att ur ett myller av detaljer visa vägen till de grundläggande faktorerna hade inte arbetet kunnat genomföras.
Råd beträffande notapparaten och avhandlingens formella färdigställande har välvilligt lämnats av docent *Stig G. Nordström.*
Värdefull hjälp i samband med insamlandet av data har lämnats av krigsarkivarie *Bertil Broomé,* bibliotekarie *Margareta Donnér,* arkivarie *Nils F. Holm,* förste bibliotekarie *Harry Järv* samt arkivarie *Viking Rendahl.*
Advokat *Nils Otto Roland,* har till mitt förfogande godhetsfullt ställt ett stort material angående den kände växelundervisningspionjären P. R. Svensson.
Översättningen till engelska av sammanfattningen har utförts av fil. kand. *Agneta Ljunggren.*
I mitt arbete har jag alltid haft ett ovärderligt stöd av *min mor.* Till alla nämnda samt till övriga, som underlättat arbetet med denna undersökning, ber jag att få framföra mitt djupt kända tack.
Slutligen ber jag även att få uttrycka min glädje över att Föreningen för svensk undervisningshistoria velat införa avhandlingen i sin skriftserie.
Uppsala våren 1974

Thor Nordin

Innehållsförteckning

Förord 5
Innehållsförteckning 8

Kap. 1
Kort karakteristik av Bells och Lancasters växelundervisningssystem 11
Sammanfattning 14

Kap. 2
Växelundervisningsförsök före Bell och Lancaster 16
Växelundervisningsförsök före Bell och Lancaster i skilda länder utanför vårt eget land 16, Växelundervisningsförsök före Bell och Lancaster inom vårt eget land 31
Sammanfattning 68

Kap. 3
Bells och Lancasters monitörsystem 71
Monitörprincipens förutsättningar i England 72, Andrew Bell 78, Joseph Lancaster 87, Bell-Lancaster 96, Innehållet i Bells och Lancasters skolplaner 106, Madrasplanen 113, Lancasters skolplan 124
Sammanfattning 136

Kap. 4
Utbredningen av Bells och Lancasters skolplaner i skilda länder utanför vårt eget land 143
England, Skottland och Irland 144, Andra länder utanför Skandinavien 156, Europa 156, Frankrike 157, Nederländerna 160,

Schweiz 162, Tyskland och Österrike 164, Ryssland 171, Sydeuropa 173, Italien 174, Spanien 175, Andra världsdelar 176, Asien, Afrika och Australien 177, Central- och Sydamerika 178, Nordamerika 179, Våra grannländer i söder och väster 183, Danmark 183, Norge 191
Sammanfattning 199

Kap. 5
Introduktionen av Bells och Lancasters skolplaner i vårt land . 207
Inledning 207, Broocmans tidningsartikel 1810 208, J. D. af Wingårds besök vid Lancasters mönsterskola 211, De la Gardies kontakter med Bell och Lancaster 212, Lancasters svenska skolplan 221, Bells och Lancasters skolplaner presenteras i "Inrikes tidningar" 1816 230, Svenssons studieresa till England 232, Växelundervisningsförsök i Stockholm 240, Växelundervisningsförsök i Norrköping 243, Rådbergs växelundervisningshandledning 245, Hagstedts växelundervisningshandledning 246, Växelundervisningsförsök i Göteborg 247, Gerelius' växelundervisningsplaner 248, Fortsatt diskussion angående växelundervisningen 259, Växelundervisningens utbredning på folkundervisningens område fram till mitten av 1820-talet 289, Växelundervisningssällskap 291, Växelundervisningens utbredning inom högre skolor fram till mitten av 1820-talet 298, Växelundervisningsförsök på Karlberg 300, Växelundervisningen inför 1823 års riksdag 311, Kungliga cirkulärbrevet 1824 317, Växelundervisningen inför 1812 års uppfostringskommitté 319, Växelundervisningen inför 1824 års skolrevision 324
Sammanfattning 332

Kap. 6
Växelundervisningen inför 1825 års uppfostringskommission .. 345
Inledning 345, Agardhs anförande den 19 sept. 1826 350, Tegnérs och Agardhs anförande den 12 okt. 1826 364, Nordhammars och Fryxells förslag till reorganisation av Maria lärdomsskola 371, Lefréns normalskoleförslag 373, Geijers anförande den 12 okt. 1826 375, Gruppbildningen inom kommittén år 1826 378, Grubbes anförande den 9 okt. 1826 380, Gränslinjer mellan gammal och ny skola 385, Tegnérs inställning till

växelundervisningen 388, Agardhs inställning till växelundervisningen 399, Järtas anföranden den 26 jan. 1828 406, Agardhs anförande den 5 feb. 1828 418, Järtas anförande den 6 feb. 1828 421, Kompromissförslag 424, Gruppbildningen inom kommittén år 1828 434, Agardhs slutanförande 1828 434, Järtas och Geijers reservationer 439, Konsistoriernas yttranden 1825—1827 442, Kommitténs betänkande 448, Minoritetens ståndpunkt 454, Nya Elementarskolans tillblivelse 458
Sammanfattning 464

Summary and conclusion 476

Källor och litteratur 496

Förkortningar 509

Personregister 510

I. Kort karakteristik av Bells och Lancasters växelundervisningssystem

"Liksom en Fältherre på en gång kan kommendera en talrik här, då UnderBefälhafvarne för de särskilda bataljonerna repetera hans kommando, så har Lancaster beredt sig möjligheten att på en gång förstås och lydas af ett så stort antal, genom dess noggranna fördelning i mindre flockar, af hvilka hvarje särskildt har sin så kallade Monitor (en af de mera öfvade lärlingarne), som sätter sin klass i verksamhet efter Lärarens gifna föreskrift."[1])

Med dessa rader skildras under rubriken "Joseph Lancaster" några av den s. k. växelundervisningens mest utmärkande drag i Carl Ulric Broocmans (d. 1812) "Magasin för föräldrar och lärare". Artikeln, tryckt år 1810, förefaller till större delen hämtad ur den tyske skriftställaren J. F. Guts-Muths (d. 1839) "Zeitschrieft für Pädagogik". Utöver redogörelsen för själva undervisningsmetoden lämnas även en kortfattad beskrivning av kväkaren Joseph Lancaster (d. 1838) och den vanvårdade skara barn, denne omhändertog i sin skola.[2]) Broocmans artikel är minnesvärd, då den synes utgöra första svenska meddelandet om det undervisningssystem, som från 1820-talet under flera decennier framåt skulle komma att få en framskjuten plats inom vårt eget lands pedagogiska debatt och skolväsendes utveckling.

Sin mest kända och formella utformning erhöll den växelvisa undervisningsformen i slutet av 1700- och början av 1800-talen genom de båda britterna Andrew Bells (d. 1832) och Joseph Lancasters meto-

1) *Magasin för föräldrar och lärare* 1810, 1: 2, s. 148.
2) Se *nedan* s. 208 f.

diska insatser. Den gemensamma nämnaren i deras något olika utformade skolplaner var bruket av eleverna som undervisningsbiträden eller monitörer (fr. moniteur, av lat. mónitor, påminnare, förmanare, rådgivare). Därvid kom eleverna — speciellt de mer försigkomna — att ömsesidigt eller växelvis tagas i anspråk vid den egentliga undervisningen. I överensstämmelse härmed kom tillämpningen av Bells och Lancasters pedagogiska idéer att sammanfattningsvis betecknas som växelundervisnings — eller monitörmetoden.[3]) Inom svenskt språkbruk synes begreppen "växelundervisning" och "växelundervisningsmetod" ha kommit till användning för första gången år 1820.[4]) Som i viss mån framgår av nedanstående belägg, torde ordet "växelundervisning" snarast vara en översättning av franskans "enseignement mutuel", vilket även torde ha gett den tyska formen "wechselseitige Schuleinrichtung".

I enlighet med huvudprincipen om elevernas växelvisa undervisning av varandra kom lärarens främsta uppgift att bestå i väckandet och ledandet av lärjungarnas självverksamhet, under det att monitörerna gjordes till skolans egentliga undervisare. Systemet i fråga möjliggjorde, att en stor skara elever samtidigt kunde undervisas eller rättare överblickas av en och samme lärare. Antalet barn, vilka samtidigt undervisades i en gemensam lärosal, uppgick vid de engelska inrättningarna i enstaka fall till inemot tusentalet. Moniteringen framstod inte minst härigenom som ett ekonomiskt fördelaktigt medel i kampen för en vidgad folkupplysning. Bell och i synnerhet Lan-

3) *Brubacher* 1947, s. 217.

4) *SAOBAarkiv:*
Gerelius, J. A., Det Brittiska eller Lancasterska Uppfostringssystemet 1820, s. 34:
"Den på Franska gränsen ... stationerade Ryska Contingenten, har icke obetydligt bidragit till ... (det brittiska systemets) införande. Flere Ryska Corpser begagnade *Vexelundervisningen,* Self-tuition, med mycken framgång, helst vid skolan i Maubeuge."
Stockholms el. Stockholmska Courier(en) el. Courieren från Stockholm 1820, 1:2:
"Den största och säkraste *vexelundervisningen* är den emellan folk och stater."
Rådberg, F., Praktisk handbok för Vexel-Undervisnings-Scholor 1820, s. 2:
"Den Fransyska *Vexel-Undervisnings-Methoden,* om hvilken här är fråga, är hvarken Doctor Bells eller Lancasters."
Stockholms el. Stockholmska Courier(en) el. Courieren från Stockholm 1820, 1:278:
"Ett år är förflutet, sedan den första Lancasterska skola inrättades i Danemark. Materialier till detta års historia äro:
... I Feb. 1819 upprättade Div. Adj. v. Abrahamson ... en Profskola efter *vexel-undervisnings-methoden,* i Sölvgadens caserne."

caster hänvisar också i skilda sammanhang till metoden från tämligen krasst utilistiska synpunkter.[5]) De svenska växelundervisningspionjärer, som kommit i direkt kontakt med de båda britternas monitörskolor, synes likaså i första hand ha fängslats av moniteringens möjliggörande av en prisbillig och brett upplagd massundervisning.[6]) Karakteristiskt för Bells och Lancasters skolplaner var vidare elevernas indelning i skilda klasser inom respektive läroämnen. Indelningsgrunden därvidlag var att sammanföra elever med likvärdiga kunskaper, varigenom de olika klasserna kom att uppvisa betydande homogena drag. I samband med undervisningsövningarna uppdelades de olika klasserna i sin tur ofta på mindre grupper benämnda halvcirklar eller övningskretsar. Genom elevernas fria flyttning såväl inom som mellan olika klasser åstadkoms vidare en ytterligare individualisering inom ramen av växelundervisningsskolornas massundervisning. Med tillhjälp av allehanda för gemensam undervisning avsedda tabeller och böcker hade monitörerna att ombesörja undervisningen inom både halvcirklar och klasser. En del monitörer erhöll därjämte uppdrag av mer ordningsmässig karaktär, varigenom lärarens omedelbara befattning med eleverna inskränktes till ett minimum.

I viss mån kan de brittiska växelundervisningsskolorna sägas ha återspeglat ståndssamhällets statusstruktur i form av över- och underordning. Klassrummet företedde en social rangskala, inom vilken medlemmarna tillskrevs olika status. Högst stod givetvis läraren, vilket markerades genom bl. a. dennes upphöjda plats i katedern och ensamrätt att bestraffa eleverna. Direkt underställda läraren intog i sin tur monitörerna en överordnad ställning i förhållande till övriga lärjungar. Inom denna hierarkiskt ledda organisation fick undervisningen en mekanisk och exercismässig prägel. Under monitörernas ledning hade eleverna sålunda i huvudsak att inprägla sina läxor efter ett ofta detaljerat mönster, där utanläsningen till synes dominerade på bekostnad av en mer insiktsbetonad förståelse av det lästa. Skrivundervisningen bestod i sin tur huvudsakligen av bokstavskännedom och rättstavning, och räkneundervisningen torde i mångt och mycket kunna rubriceras som renodlad sifferskrivning.[7]) Naturligt

5) Se *nedan* ss. 83 och 89.
6) Se *nedan* ss. 211, 216, 220, 226, 236, 246 och 251.
7) Se *nedan* ss. 107, 120 f., 123 och 134 f.

nog höll sig monitörernas frågor bokstavligen till läroböckers och tabellers innehåll och följdes av memoriserande svar. Metodens mekaniska utformning underströks vidare genom bruket av fastställda marschordningar, kommandon, tecken och signaler.[8]) Varken Bell eller Lancaster har fördenskull tänkt sig en slö passivitet bland eleverna. Utgångspunkten har fastmer varit en aktiv insats från såväl monitörer som övriga lärjungar. Enligt bådas skolplaner har sålunda den egentlige läraren tilldelats en i huvudsak övervakande funktion och skulle för att citera Bell "see that others work, rather than work himself".[9]) I sitt huvudarbete "Improvements" betonar Lancaster, att det mest framträdande draget bland unga människor är "an almost irresistible propensity to action".[1]) Han är också övertygad om att denna disposition väl tillfredsställts i hans egen skola, där både undervisning och fostran så gott som helt lämnats i elevernas egna händer.[2]) De båda britternas skolsystem framstår med andra ord som klart elevcentrerade med lärjungarnas självverksamhet som något av en gemensam nämnare för den totala skolverksamheten. I elevernas självverksamhet och en i stor skala lanserad inbördes tävlan har Bell och Lancaster till synes ytterst sett en möjlighet att på en gång tillvarata den enskilde individens anlagsmöjligheter och åstadkomma en likvärdig moralisk och medborgerlig fostran.[3]) Samtidigt som de motiverat växelundervisningen med utgångspunkt från krasst utilistiska synpunkter, har de således också betraktat den som grundval för en ändamålsenlig undervisning och fostran. Individualitetens tillvaratagande och gemensam fostran framstår därvid som nyckelpunkter i deras något olika utformade bildningsprogram.

Sammanfattning

I slutet av 1700- och början av 1800-talen introducerades av dels Andrew Bell, dels Joseph Lancaster metoden med ömsesidig under-

8) Se *nedan* ss. 119, 129 och 131 f.
9) *Bell* 1808, s. 65.
1) *Lancaster* 1803, s. 53.
2) I första upplagan av "Improvements" framhåller Lancaster, att han vid sin mönsterskola "almost entirely" låtit eleverna ombesörja "the *whole* system of tuition" *(ibid.* kursiv i orig.). De har därvid som det heter indelats i "classes, to each of these a lad is appointed as monitor (Lancaster nämner till synes för första gången här ordet "monitor"); he is responsible for the morals, improvement, good order, and cleanliness of the whole class" *(ibid.* s. 53 f.).
3) Jfr *nedan* s. 108 ff.

visning eller monitörsystemet, i Sverige från år 1820 benämnt växelundervisningen. Detta innebar, att äldre och mer försigkomna elever, monitörer, undervisade mindre grupper av yngre kamrater med hjälp av bl. a. upphängbara tabeller. På så sätt kunde en och samme lärare leda undervisningen för hundratals barn. Växelundervisningen framstod härigenom som ett ekonomiskt fördelaktigt medel i kampen för en vidgad folkupplysning. Systemet tänktes vidare ha två väsentliga fördelar. Å ena sidan utmanade det tävlingslusten och kunde därigenom bidra till att sporra allas krafter. Tack vare möjligheten att avancera fritt kunde var och en tillvarata sina naturgrundade anlag. Å andra sidan menade man att detta kunde ske under utvecklande av kamratskap, så att man på detta sätt lade grunden till den aktning, som alla måste lära sig hysa för varandra.

II. Växelundervisningsförsök före Bell och Lancaster

Växelundervisningsförsök före Bell och Lancaster i skilda länder utanför vårt eget land

Mer eller mindre oförtäckt tillskrev sig både Bell och Lancaster äran av montöridéns tillblivelse. Den förre liknar exempelvis sin skolplan vid "the *New* Organ of the human mind".[1]) Lika trosvisst betecknar den senare sin som "a *new* system of public Instruction".[2]) Många av deras samtida såg likaså i de båda britternas skolsystem en nyhet, som i vikt och verkan kunde jämställas med skrivkonsten och boktryckeriet.[3])

I vidare bemärkelse kan emellertid växelundervisningen knappast sägas vara någon frukt av nyare tids pedagogiska tänkande. Då man med växelundervisning menar, att ett som regel äldre barn tar del i undervisningen av barn med mindre kunskap, synes det klart, att denna undervisningsform varit i bruk allt sedan förhistorisk tid. Att föräldrar och andra, som hade med barn och deras undervisning att skaffa i hem och på arbetsplatser, använde i synnerhet äldre barn för att lära upp yngre framstår som naturligt. Den växelvisa eller ömsesidiga undervisningsformen torde med andra ord utgöra ett grunddrag inom all familjeundervisning.[4]) Århundraden, ja kanske

1) *DGS, kps. 382.* Brev från A. Bell till J. G. De la Gardie, den 7 juli 1817. Kursiv. min.
2) *DGS, kps. 385.* Memorial från J. Lancaster till J. G. De la Gardie, den 15 feb. 1814. Kursiv. min.
3) *Argus* 1820, den 30 dec. "Öfwer betydelsen och karakteren af wår tid."
4) *Birchenough* 1938, s. 36.

årtusenden, innan Bell och Lancaster i början av förra seklet grundade sina mönsterskolor och utarbetade detaljföreskrifter i metodiskt hänseende, har idén om elevernas undervisning av varandra varit känd och tillämpad också i egentligt skolsammanhang. Från något håll har man gjort gällande, att växelundervisningen ursprungligen skulle härstamma från Indien.[5]) Andra åter har hävdat, att man i vissa av Moseböckernas nedteckningar skulle finna de första beläggen för nämnda undervisningsform.[6]) Den spartanske lagstiftaren Lykurgus' (omk. 800 f. Kr.) föreskrifter angående ynglingars uppfostran har i sin tur satts i förbindelse med växelundervisningens ursprung.[7]) Monitöridéns grunddrag, om än något dunkla och obestämda, kan sålunda skönjas inom skilda kulturer och epoker. Det synes emellertid knappast möjligt att utpeka någon viss uppfinnare, bestämd plats eller tidpunkt för dess tillkomst. I en eller annan utformning har denna undervisningsform ofta kommit till användning, då en eller ett fåtal lärare stått inför uppgiften att undervisa ett stort antal elever. Ögonblickets behov torde på så sätt ofta ha kommit att leda fram till detta näraliggande undervisningssystem.

Inom indiska byskolor (pathsala) synes det exempelvis ha varit vanligt redan under brahmaistisk tid, att lärarna använde sig av de äldre och skickligare gossarna som medhjälpare vid undervisningen. I somliga skolor, speciellt i Punjab-området, förekom även klassindelning av eleverna med utgångspunkt från kunskapsstatus[8]) — en indelningsgrund, som senare både Bell och Lancaster kom att bruka. Vid de indiska byskolorna bedrevs i första hand en elementär läs- och skrivundervisning. Eleverna erhöll därvid ofta de första kunskaperna genom att avbilda de olika skrivtecknen i utströdd sand.[9]) En liknande sandskriftsmetod kom likaså Bell och Lancaster att tillämpa vid den primära läs- och skrivundervisningen. Den förstnämnde befann sig för övrigt i Indien, då han under slutet av 1700-talet utarbetade grunderna till sitt skolsystem. Enligt egna utsagor åsåg Bell också här den sandskrivning, som han omgående beslöt att införa i sin egen skolverksamhet.[1])

5) *Tidskrift för folkskolelärare och folkskolebildningens vänner* 1849, 1, s. 2.
6) *Sörensen* 1821, s. 1.
7) *Gerelius* 1820, s. 2.
8) *A Cyclopedia of Education* III, s. 399.
9) *Schmid* 1884, I, s. 114.
1) Se *nedan* s. 80 f.

I de av spartanen Lykurgus utfärdade föreskrifterna angående gossars uppfostran, har man som tidigare nämnts även menat sig finna spår av ett slags monitörsystem. Enligt bestämmelserna för dennes s. k. uppfostringshus skulle gossarna från och med 7-årsåldern uppfostras gemensamt, indelas i klasser och göras till kamrater genom umgänge och fostran. De äldre och duktigare eleverna skulle i egenskap av ilarker (ty. Ilarchen) överordnas de yngre och svagare. För varje klass skulle vidare den gosse utses till förman, som mest utmärkte sig i förstånd och som i strid var den modigaste. Översta ledningen av samtliga klasser överläts i sin tur på en s. k. rådsherre (ty. Ratsherr).[2])

Även om eleverna här erhöll vissa pedagogiska uppgifter, framstår likväl ilarkerna knappast som lärare eller egentliga undervisare. Snarare torde de kunna betraktas som uppsyningsmän inom en militärt organiserad uppfostringsanstalt.

Hos romarna synes däremot monitörprincipen ha varit mera påtaglig. I det antika Roms elementarskolor förekom nämligen, att eleverna användes som underlärare (hypodidascali, proscholi, subdoctores). Dels ansvarade dessa för ordningen inom skolan, och dels verkade de som "hörare" vid den egentliga undervisningen.[3]) Den romerske filosofen Lucius Seneca (d. 65 e. Kr.) har formulerat den välkända sentensen "Docendo discimus" (genom att lära andra, lär man sig själv) — ett slagord, som kommit till användning även under senare tider.[4]) Något av växelundervisningens första teoretiska utformning kan vidare spåras hos den kände romerske filosofen och läraren Marcus Fabius Quintilianus (d. omk. 100 e. Kr.), vilken hävdade, att nybörjare ofta hade lättare att efterlikna sina kamrater än lärare. I sin egen retorikskola använde han sig också av ett slags förläsarsystem, där de äldre eleverna föresade meningarna för de yngre.[5])

Som inledningsvis nämnts har det på något håll gjorts gällande, att man i vissa av Moseböckernas nedteckningar skulle finna de äldsta belägen för den växelvisa undervisningsformen.[6]) Man har därvid tagit fasta på Exodus 18: 25: "Mose utvalde dugande män ur hela Israel och gjorde dem till huvudmän för folket, till föreståndare,

2) *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik* IV, s. 204.
3) *Ibid.*
4) *A Cyclopedia of Education* V, s. 324.
5) *Schmid* 1884, I, s. 271.
6) Se *ovan* s. 17.

somliga över tusen, andra över hundra, andra över femtio och andra över tio"[7]) och Deuteronomium 1: 13—15: "Utsen åt eder visa, förståndiga och välkända män inom edra särskilda stammar, så skall jag (Mose) sätta dem till huvudmän över eder. I svaraden mig och saden: Ditt förslag är gott. Då tog jag huvudmännen i edra stammar, visa och välkända män, och satte dem till huvudmän över eder, till föreståndare, somliga över tusen, andra över hundra, andra över femtio och andra över tio, och till tillsyningsmän i edra särskilda stammar". Någon bestämd undervisningsmetod ger knappast dessa citat intryck av. Snarare är det här fråga om en mosaisk-politisk indelningsgrund än en indelning med tanke på pedagogisk synpunkt. Vidare har man här att göra med vuxna och inte med barn.

Även om sålunda nyss anförda citat knappast antyder någon viss undervisningsmetod, synes likväl ett slags växelundervisning ha varit i bruk bland judarna. I den omk. 500 e. Kr. slutredigerade samlingen av judiska lärotraditioner, Tálmud, beskrivs nämligen ett system med underlärare valda bland de äldre och mer försigkomna eleverna.[8]) Speciellt inom större rabbinskolor torde det ha varit vanligt, att lärjungarna brukats som medhjälpare vid undervisningen. Enligt Tálmud bidrog detta till en för undervisningsprocessen nyttig och stimulerande konkurrens eleverna emellan — som ett stål skärper ett annat stål.[9])

Från medeltidens pedagogiska historia känner man flera exempel på hur elever brukats som medhjälpare vid undervisningen. Så införde exempelvis biskop Everaclus (959—972) i brist på lärare ett slags växelundervisning vid katedralskolan i Lüttich. I reglementet för nämnda skola föreskrevs bl. a. följande: "Zum Auswendiglernen des Psalters soll die ganze Schar in Dekurionen geteilt und den einzelnen ein Lektor vorgesetzt werden, auf welchen die übrigen hören sollen".[1]) Lektor betyder i sammanhanget en äldre elev, vilken som lärarens medhjälpare medverkade vid kamraternas undervisning.

Indelningen av elever i dekurier, d. v. s. avdelningar eller grupper om 10 elever, ledda av var sin dekurion (anförare) hade emellertid

7) Exodus 18: 25 citeras bl. a. av Bell i samband med dennes beskrivning av sin egen skolas klassindelning *(Salmon* 1932, s. 57).
8) *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik* IV, s. 204.
9) *A Cyclopedia of Education* III, s. 545.
1) *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik* IV, s. 204.

praktiserats redan av biskop Ferreolus (553—581) i Narbonne.[2]) Nyssnämnda indelningsgrund kom senare, speciellt i Mellaneuropa, att bli vanlig och förekom även sedan Bell och Lancaster systematiserat och bragt sina monitörsystem in i fastare former.[3])

År 1496 grundade hieronymianerna eller "det gemensamma livets bröder" en skola i Lüttich, där klasserna indelades i dekurier. Från denna skola spred sig systemet vidare i Tyskland. Framför någon annan var det Johannes Sturm (d. 1589), som kom att realisera idén om elevernas indelning i dekurier. Själv elev vid skolan i Lüttich åren 1521—24 kom Sturm senare som rektor vid gymnasiet i Strassburg att vidareutveckla hieronymianernas dekuriesystem.[4]) Under hans ledning organiserades gymnasiet i Strassburg på 10 klasser med noggrant bestämda lärokurser och metodiska anvisningar. De olika klasserna indelades i sin tur i dekurier under en dekurion som uppsyningsman. Elevernas äregirighet sökte Sturm vidare sporra genom bl. a. deras uppflyttning till högre klass i samband med högtidligheter vid skolan, då även utdelning av små penningbelöningar förekom.[5]) I den augsburgska skolordningen av år 1558 fick rektor Hieronymus Wolf (d. 1580) med bestämmelser om varje skolas indelning i 5 klasser uppdelade på dekurier för att underlätta ordningens och disciplinens upprätthållande. I den lägsta klassen, vilken var uppdelad på 3 underavdelningar, skulle läraren vidare bruka de äldre eleverna som medhjälpare vid själva undervisningen.[6]) Liknande bestämmelser förekom även i skolreglementen med vidare tillämpningsområden. I den würtembergska kyrkoordningen av år 1559 stadgades sålunda de olika klassernas indelning i underavdelningar eller dekurier. Speciellt underströks här betydelsen av denna elevgruppering inom större klasser. För var och en av dekurierna skulle varje vecka utses en dekurion med främsta uppgift att leda kamraternas skolarbete. Denne befattningshavare hade bl. a. att högt föreläsa de gemensamma läxorna för gruppen liksom att vaka över ordningens upprätthållande.[7])

I enlighet med Bells och Lancasters undervisningsprinciper kom mo-

2) *Ibid.*
3) *Brubacher* 1947, s. 389.
4) *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik* IV, s. 204.
5) *Ottelin* 1913, s. 83.
6) *Moog* 1928, II, s. 176.
7) *Ibid.* s. 154.

nitörverksamheten att organiseras på flera befattningshavare bland eleverna.[8]) Särskilt vid större skolor förekom ett stort antal elevämbeten som t. ex. ordnings-, läs-, skriv-, räkne- och inspektionsmonitörer. Dessa ämbeten var alla förenade med sina särskilda uppgifter och plikter. Idén var på intet sätt någon nyhet för det 19:e århundradet. Vid skolan i Goldberg, som benämnts "einer Musteranstalt für halb Europa"[9]), hade den kände schlessiske skolmannen Valentin Trotzendorf (d. 1556) redan i början av 1500-talet infört en liknande specialisering närmast efter romerskt statsmönster. "Quästoren" vakade här över att eleverna punktligt besökte lektioner och andakter. "Ephoren" hade som främsta uppgift att upprätthålla ordningen vid måltider jämte uppsikt över kamraternas allmänna uppträdande och hyfsning. I fostrande syfte förekom vidare s. k. "Ökonomen", vilka hade att kontrollera ordningen inom de olika elevhemmen liksom att väcka och kalla samman lärjungarna till lektionerna. För den egentliga undervisningen var skolan indelad i 6 klasser, varvid de äldre eleverna biträdde de yngre som "hjälpare".[1]) Den goldbergska skolans elevstyre kom också till uttryck i en av 14 elever bestående "Magistrat", vilken hade att handlägga disciplinärenden och övriga kontroverser inom skolan.[2]) I stor utsträckning har således Trotzendorf förlitat sig på elevernas medverkan såväl i fråga om undervisning som fostran.[3]) Ett av syftemålen med hans skolrepublik var att sporra till äregirighet och arbetsvilja. Samtidigt tänktes de skilda elevämbetena med ett ömsesidigt utbyte av tjänster framma-

8) Se *nedan* ss. 115, 116 f. och 129 not 4.
9) *Jürgens* 1913, s. 40.
1) *Ibid.* s. 29. Inom tyskt språkbruk möter man stundom termen "Helfersystem" som samlingsbegrepp för skilda tillämpningar av elevers medverkan inom undervisning och fostran *(Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik* IV, s. 443). Enligt Jürgens skulle speciellt reformationstidens praktiska sinne ha givit hjälparesystemet fart liksom en rad olika utformningar *(Jürgens* 1913, s. 6). Vanligen synes åligganden av undervisande respektive ordningsmässig och disciplinär karaktär ha fördelats på skilda hjälpare, även om båda dessa uppgifter på sina håll kunnat åvila en och samma elev. En sådan kombination synes inte minst ha präglat de s. k. klassöverstarnas (custodes, decumiones, duces) verksamhet. Sistnämnda typ av elevämbeten finns bl. a. omnämnd i skolordningar från Magdeburg (1553), Neubrandenburg (1553), Augsburg (1558) och Breslau (1570) liksom i den würtembergska kyrkoordningen av år 1559 *(ibid.* s. 9).
2) *Moog* 1928, II, s. 169 ff.
3) För en mer ingående kännedom angående Trotzendorfs synpunkter på elevernas medverkan inom undervisning och fostran hänvisas till *Jürgens* 1913, s. 39 ff.

na samhörighetskänsla och hjälpsamhet liksom konsten att inordna sig under en annans vilja.[4])

Ett av skälen till bruket av olika elevämbeten var som ovan nämnts att sporra till äregirighet och arbetsvilja — ett arv från humanismen, som senare jesuiterna övertog och vidareutvecklade.[5]) Vid jesuitkolorna sattes vidare rivalitet och tävlingslust i system genom att bl. a. varje elev fick en medtävlare, som städse övervakade honom, rättade hans fel och angav hans förseelser. En liknande parindelning rekommenderades även av Bell.[6]) Vädjan till äregirighet och tävlingslust spelade för övrigt en framträdande roll i både Bells och Lancasters skolsystem. Lärjungarna fick rang och värdighet efter sina prestationer. Kunde en elev inte svara för sig, hade han att träda tillbaka för en mer kunnig, eller också blev han nedflyttad till en lägre klass. Klasserna kom härigenom att få en tämligen homogen prägel, samtidigt som en betydande individualisering uppnåddes. Långt tidigare hade emellertid denna ledande idé kommit till uttryck inte minst inom jesuiternas skolor.[7])

Det bör i sammanhanget också nämnas, att 1600-talets utan jämförelse främste pedagog, Johan Amos Comenius (d. 1670), kommit monitoridén mycket nära genom sin betoning av att varje elev är en lärare oberoende av klasstillhörighet.[8]) I sin stora undervisningsläras 19:e kapitel diskuterar han, hur en enda lärare kan undervisa upp till 100 elever. Han rekommenderar därvid en uppdelning på lag eller underavdelningar med 10 elever i varje — en indelningsgrund, som enligt vad vi hört varit känd sedan romersk tid och tillämpats sedan medeltiden vid skilda skolinrättningar. Ledningen av dessa undergrupper ankom enligt Comenius på därtill bland eleverna utsedda ordningsmän s. k. "Zehntmänner", vilka skulle ha uppsikt över att eleverna höll sina böcker i ordning och skrev sina läxor på ett riktigt sätt. Viktigt var vidare, att ordningsmännen ledde de dagliga repetitionerna. Efter skolans slut hade de också att med sina respektive grupper genomgå de under dagen behandlade kursmomenten. Utöver dessa "Zehntmänner" tänkte sig Comenius i likhet med exempelvis Trotzendorf en utbyggnad av systemet med hjälp av

4) *Ibid.* ss. 97 och 100.
5) *Ottelin* 1913, s. 86.
6) Se *nedan* s. 116.
7) *Brubacher* 1947, s. 189 ff.
8) *Schmid* 1892, III: 2, s. 241.

vissa förtroendemän, dock alltid så att den översta ledningen var anförtrodd skolans egentlige lärare. I första hand förefaller Comenius ha rekommenderat de olika elevämbetena för den allmänna ordningens upprätthållande i större skolor. Hans poängterande av den gamla, romerska sentensen "docendo discimus" ger å andra sidan också belägg för att han velat ta elevernas självverksamhet i anspråk vid den egentliga undervisningen. Elevernas undervisning av varandra i förening med den föreslagna gruppindelningen torde för Comenius inte minst ha framstått som en naturlig utväg att beakta de individuella differenserna.[9]) Turvis tänktes eleverna därvid tjänstgöra som "lärare", först de duktigaste därefter även de mindre skickliga.[1]) Comenius har med andra ord avsett en tämligen konsekvent genomförd växelundervisning. Varken före eller efter hans tid synes monitoridén i praktiken ha genomförts på ett så följdriktigt och radikalt sätt. Man nöjde sig i allmänhet med att låta de mer försigkomna och äldre eleverna ombesörja undervisningen, medan de svagare aldrig eller sällan nådde monitörskapet.

Spår av den växelvisa undervisningsformen finner man likaledes i England allt sedan det 16:e århundradet. I statuterna av år 1525 för den högre skolan (grammar school) i Manchester heter det bl. a.: "The High Master shall alway appoint one of his scollars as he thinketh best, to instruct and teach in one end of the scole all infants that come there to learn their A.B.C. primer and forthe till they begin gramyer, and in every month to choose another new scoller so as to teach infants".[2]) Likaså synes det ha varit vanligt i Winchester, att de äldre pojkarna undervisade de yngre.[3])

Betydligt senare kom också växelundervisningsformen att praktiseras inom vissa av de engelska söndagsskolorna. I ett brev av den 8 november 1787 skriver den store föregångsmannen för dessa skolor, Robert Raikes (d. 1811), att "the cildren who show any superiority in attainments are placed as leaders of the several classes, and are employed in teaching the others their letters, or in hearing them read in a low whisper, which may be done without interrupting the master or mistress in their buisness, and will keep the attention of the

9) Jfr *Sjöstrand* 1956, I, s. 120.
1) *Schmid* 1892, III: 2, s. 240.
2) *Curtis* 1948, s. 41.
3) *Ibid.*

children engaged, that they do not play or make a noise".[4]) Raikes avsikt var att söka råda bot på en i många söndagsskolor förvirrad undervisningssituation. En traditionell klassläsning hade i dessa skolor visat sig ineffektiv på grund av elevernas högst varierande ålders- och kunskapsnivåer. De försök, som anställts för en mer individualiserad instruktion, hade i stor utsträckning misslyckats eller omöjliggjorts genom de oftast mycket stora elevskarorna och avsaknaden av ett tillräckligt antal utbildade lärare.[5]) Det var främst på grund av dessa yttre och inre skolsvårigheter, som man inom vissa av söndagsskolorna kom att söka sig fram mot växelundervisningsformen. Monitörprincipens tillämpning inom dessa skolor framstår som intressant ur flera avseenden. För det första tillkom dessa växelundervisningsförsök nära nog samtidigt med Bells och Lancasters monitörsystem. Framväxten och spridningen av de sistnämndas skolplaner synes för det andra ha betingats av faktorer liknande dem, som nämnts för söndagsskolorna.

Beträffande moniteringens utformning inom de engelska söndagsskolorna har inga mer ingående upplysningar kunnat återfinnas. Detta torde i viss mån sammanhänga med att Bells och Lancasters systematiskt uppbyggda monitörsystem kom att överskugga tidigare och mer lösligt organiserade växelundervisningsförsök. Man kan dock inte bortse från, att monitöridén diskuterats och tillämpats på skilda håll i England nära nog samtidigt med framväxten av Bells och Lancasters skolplaner. Ett enskilt och intressant exempel härpå är likaså fransmannen abbé Gaultiers (d. 1818) skolförsök i London under slutet av 1700-talet. I samband med revolutionen hade Gaultier lämnat Frankrike och kom efter en tids vistelse i Nederländerna till London, där han år 1792 öppnade en skola för franska emigranters barn.[6]) Skolan indelades i klasser, av vilka de lägre undervisades av unga lärare, som Gaultier tidigare utbildat. Någon lön kunde han av ekonomiska skäl icke utbetala till sina medhjälpare, varför dessa inom kort fann för gott att lämna sina anställningar. Gaultier befann sig nu i ungefär samma situation, som sedermera Bell skulle komma att hamna i under sina skolförsök i Madras.[7]) I likhet med Bell kom

4) *Birchenough* 1938, s. 241.
5) *Ibid.* s. 240.
6) *Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 17.
7) Jfr *nedan* s. 79.

även Gaultier i denna brydsamma belägenhet att låta de mer försigkomna eleverna bistå de svagare vid undervisningen. För att förbilliga skolans omkostnader använde sig Gaultier likaså av upphängbara tabeller i stället för läroböcker. Tabeller av liknande slag kom senare till flitigt bruk inom lancasterskolorna, där just dessa hjälpmedel kom att sätta sin prägel på stora delar av undervisningen.[8]) Gaultiers monitörförsök tog sin början 1794, således tidsmässigt i nära anslutning till Bells och Lancasters skolförsök. Att de senare haft kännedom om Gaultiers eller Raikes växelundervisningsförsök har icke kunnat beläggas men kan givetvis ej helt uteslutas.

Än tydligare framstår emellertid släktskapet mellan i synnerhet Lancasters monitörsystem och en del franska växelundervisningsförebilder från det 18:e århundradet. I Frankrike synes för övrigt metodens grunddrag ha varit relativt välkända allt sedan 1600-talet. Från år 1606 finns exempelvis tecken på, att växelundervisningsformen varit i bruk vid flera klosterskolor i provinsen Franche-Comté.[9]) Inom det av St John Babtist de la Salle (d. 1719) år 1684 grundade skolsällskapet "Les frères de la doctrine chrétienne" har man likaså förespråkat metoden.[1]) Vidare kan nämnas, att Ludvig XIV:s andra gemål Mme de Maintenon (d. 1719) introducerade densamma vid sin kända flickskola i Saint-Cyr, Paris, under slutet av 1600-talet.[2]) Framförallt har emellertid växelundervisningen tillvunnit sig uppmärksamhet i upplysningstidens Frankrike. Så omnämner t. ex. den kände reformpedagogen och rektorn vid Paris universitet Charles Rollin (d. 1741) metoden som ett nyttigt medel på primärundervisningens område.[3]) Närmast torde han därvid ha syftat på dess möjliggörande av en bredare folkupplysning. I en postumt utkommen skrift[4]) lämnar Rollin också en intressant redogörelse angående sin samtids växelundervisningsskolor, vilka förefaller ha varit i majoritet bland Paris s. k. friskolor. Som dessa skolors mest karakteristiska drag nämner författaren klassindelningen, inlärningsmaterialets uppdelning i små enheter, den oupphörliga platsförändringen eleverna

8) Jfr *nedan* s. 125 f.
9) *Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 7.
1) *Brubacher* 1947, s. 218.
2) *A Cyclopedia of Education IV*, ss. 111 och 296.
3) *Ibid.* s. 296.
4) Rollins arbete bar titeln "Supplément au traité de la manière d'enseigner et étudier les belles-lettres" och utkom i Paris 1744.

emellan, elevernas växelvisa medverkan vid varandras undervisning liksom hur en enda lärare kan styra en stor skara barn via tecken och signaler.[5]) Beskrivningen ger vid handen, att varken Bell eller Lancaster har varit några egentliga nyskapare på undervisningsmetodikens område. Än mer övertygad härom blir man vid beaktande av fransmännen Herbaults och Fleuri De Paulets el. Pawlets (d. 1793) insatser vid mitten av 1700-talet.

"Si les hommes étaient susceptibles de qulques principes d'équité, le système actuel d'éducation porterait le nom de ce Francais."[6]) Citatet åsyftar den ene av dessa fransmän nämligen skolmannen Herbault, vilken år 1747 i klosterhärbärget la Pitié i Paris öppnade en skola för omkring 300 barn. Varken skolan eller dess upphovsman synes under sin samtid ha väckt större uppmärksamhet. År 1816 dök emellertid namnet Herbault och hans skolidéer upp i samband med att Bells och Lancasters monitörsystem bekantgjordes i Frankrike. Herbault gavs på sina håll samtidigt äran av att vara den verklige "uppfinnaren" av växelundervisningen. Några närmare upplysningar angående denne skolmästare har likväl inte kunnat påträffas.[7]) Man vet emellertid, att han uppdelat de omkring 300 eleverna i 7 huvudklasser, vilka undervisades av de äldre kamraterna ur översta klassen.[8]) Att Herbault i franska ögon kommit att framstå som växelundervisningens egentlige "skapare" förefaller kanske något egendomligt med tanke på de få upplysningar, som stått att finna angående honom. Användningen av de mer avancerade eleverna som undervisare, bruket av stavningstabeller liksom uppdelningen av skolan i graderade klasser existerade som nämnts tidigare likaså i många av Paris friskolor. Å andra sidan förefaller Herbault ha varit den förste som i större skala kommit att tillämpa en växelundervis-

5) *Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 8.
6) *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* 1911, s. 788.
7) Varken Herbaults fullständiga namn, levnadsdata eller närmare upplysningar om hans insatser på växelundervisningens område har kunnat återfinnas i de större franska, tyska och engelska encyclopedierna. Ej heller har hans namn kunnat påträffas i de stora tryckta bibliotekskatalogerna från Bibliotheque Nationale, British Museum eller Library of Congress. Första svenska belägget angående Herbault synes utgöras av en kort notis i Gerelius' arbete om "Det Brittiska eller Lancasterska Uppfostrings-Systemet", där det bl. a. heter: "Herbault gjorde 1747 ett lyckligt försök med en ny classifikation — Jag tror han hade sju Classer — och betjenade sig af stora tryckta ark i stället för böcker, uti en skola af 340 Elever, vid l'Hospice de la pitié uti Paris" *(Gerelius* 1820, s. 4).
8) *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* 1911, s. 787.

ning efter mer ordnade och reglerade former. Elevantalet vid hans skola uppgick som omtalats till cirka 300. Ett så stort antal barn i en och samma skolsal torde aldrig ha förekommit inom de tidigare nämnda friskolorna, där 100 elever per skolenhet synes ha utgjort maximum.[9]) Lika lite som Bell och Lancaster kan Herbault betecknas som växelundervisningens upphovsman. Däremot har han som en av de första i modern tid bevisat metodens möjligheter att åstadkomma en allmännare folkbildning. I så måtto framstår också hans skolförsök som ett betydelsefullt led i upplysningens stegrade krav på hela folkets uppfostran till medborgare och människor. Något av detsamma synes för övrigt även kunna sägas beträffande riddaren och filantropen Fleuri De Paulets något senare inledda monitörförsök.

Den sistnämnde startade 1772, d. v. s. 25 år efter tillkomsten av Herbaults skola, en inrättning i Paris, där växelundervisningen kom att sättas i system efter närmast exakt samma principer, som senare kom att ligga till grund för i synnerhet Lancasters verksamhet.[1]) Paulet synes till en början ha arbetat under ytterst blygsamma förhållanden och med endast två elever inskrivna vid skolan. Snart nog tillkom emellertid flera — de flesta söner till militärer, som stupat eller sårats i statens tjänst. Som mest uppgick elevnumerären till 250 vid detta "militärinstitut", som av Paulet gavs namnet "Ecole des orphelins militaires".[2]) Till en början kom dess grundare att ensam stå för hela driftskostnaden. Senare tog kung Ludvig XVI skolan under sitt beskydd och beviljade 36000 francs för att förbättra inrättningens ekonomi.[3]) Paulets skolförsök företer som antytts påfallande likheter med de några årtionden senare i England inrättade monitörskolorna. Detta gäller inte minst själva skolorganisationens utformning. Den monitörhierarki, som speciellt förekom inom de lancasterska skolorna, finner man också vid Paulets inrättning. Sålunda indelade han skolan i 4 "divisioner", var och en ledd av en s. k. "divisionschef" — en motsvarighet till klassmonitören inom de brittiska skolorna. Divisionerna var i sin tur uppdelade på 4 "eskadrar", vars chefer närmast kan jämställas med de "biträdande moni-

9) *Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 8.
1) *Dictionnaire critique de biografie et d'histoire* 1872, s. 949.
2) *Ibid.* s. 950.
3) *Biographie universelle, aucienne et moderne* 1823, s. 195.

törerna" inom lancasterskolorna. För den allmänna ordningens upprätthållande svarade slutligen en "major", som var överordnad samtliga befattningshavare och direkt underställd skolans egentlige lärare.[4]) Även i detta sammanhang finner man i de engelska skolorna en motsvarighet, nämligen "generalmonitören för ordning".[5]) Såväl Paulets som senare Bells och Lancasters skolorganisationer företer en påtaglig militär prägel. Den förstnämnde hade före övergången till läraryrket tjänstgjort som officer inom franska armén, vilket kan förklara hans benämningar på skolans olika grupper och befattningshavare. Det må i sammanhanget även nämnas, att Bell befann sig vid en militärförläggning vid grundläggandet av sitt skolsystem.[6]) Även beträffande själva undervisningens utformning finner man påtagliga likheter mellan Paulets och de båda britternas system. I det stora hela arbetade denne fransman efter samma huvudregler, som konstituerade den växelvisa undervisningen under 1800-talet: en noggrann gradering av inlärningsstoffet, bruket av tabeller, ständiga platsskiften eleverna emellan, användningen av tecken och signaler, ständig växling av de olika befattningshavarna liksom skolarbetets fortgång vid de inom en och samma sal inrymda långborden.[7]) Lancaster tycks också ha haft tämligen ingående kunskaper om Paulets skolförsök, som han bl. a. presenterade i en pamflett.[8]) Ett mer eller mindre direkt samband mellan de franska och brittiska monitörförebilderna kan därför antas ha förelegat. Det blir i fortsättningen anledning att återkomma till nyssnämnda relation, och detta i synnerhet som hittillsvarande forskning till synes undantagslöst har bortsett från densamma.[9])

Upplysningens många skiftande och korsande idéer kom som tidigare antytts bl. a. att rikta blicken mot hela folkets uppfostran till medborgare och människor.[1]) Det bildningsmål, som växte fram, underbyggdes allt tydligare av jämlikhetstanken. Att var och en som människa hade lika värde och ägde samma grundläggande rättigheter och skyldigheter framstod som relativt självklara synpunkter.

4) *Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 13 ff.
5) Se *nedan* s. 128 f.
6) Se *nedan* s. 79.
7) *Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 14.
8) Se *nedan* s. 104.
9) Se *nedan* s. 103 ff.
1) Se *ovan* s. 27.

Tanken på de naturgrundade begåvningsskillnaderna och alla individers frihet att i offentliga skolor utveckla sina möjligheter uppgav man fördenskull som regel inte. Genom att sprida sanning och upplysning till hela folket menade exempelvis revolutionspedagogen A. de Condorcet (d. 1794) det möjligt att lägga grunden för varje medborgares frihet. I denna ingick också rätten till självförverkligande av anlag och krafter, samtidigt som man hade att sörja för tillkomsten av en samhällsmoral med jämlikhetsidén som fast kärna.[2]) Condorcet hänvisar vid realiserandet av sistnämnda båda idéer till själva undervisningsprocessen.[3]) En inbördes tävlan mellan eleverna har åter av andra setts som sannaste vägen att på en gång bereda möjlighet till enskilt anlagsförverkligande och fostran till medborgerlighet. För t. ex. encyklopedisten D. Diderot (d. 1784) innebar variationen av studiemöjligheter, att alla i tävlan med varandra ägnade sig åt det som passade dem bäst, vilket i sin tur tänktes leda till en ömsesidig aktning.[4]) Diderot krävde därvid en fri flyttning mellan elementarläroverkets olika klasser.[5]) Likaså rekommenderade han distinktionstecken åt flitiga elever.[6]) En liknande inställning möter man också hos G. H. de Mirabeau (d. 1791), vars främsta mål uppenbart har varit att skapa frihet för alla att under tävlan utnyttja sina förutsättningar till eget men därmed också till medmänniskors bästa.[7]) Exemplen skulle kunna mångfaldigas. De anförda torde emellertid här räcka för att antyda värderingen av tävlingsprincipen som ett medel att slå vakt om på en gång individualism och altruism. I samband med den senare växelundervisningsdebatten möter man bland metodens försvarare ofta åsikter av liknande slag. Revolutionstidens tänkare har dock till stor del föregripit denna diskussion. Man har under franskt 1700-tal ej heller varit blind för själva växelundervisningen som verktyg för individuellt anlagsförverkligande och fostran till sedlighet och medborgerlighet. Metoden har därvid framstått som tillämplig även utanför den egentliga folkbildningskretsen. I skriften "Essai d'éducation nationale" från år 1763 omnämner sålunda L. R. de La Chalotais (d. 1785) önskvärdheten av att vid de

2) *Sjöstrand* 1972, s. 31.
3) *Ibid.* ss. 27 f. och 29.
4) *Ibid.* s. 14.
5) *de La Fontainerie* 1932, s. 299.
6) *Ibid.* s. 301.
7) *Sjöstrand* 1972, s. 22.

franska kollegierna tillämpa ett slags monitering i form av att mer avancerade elever demonstrerar och hjälper sina yngre kamrater.[8]) Några närmare bevekelsegrunder till metodens användning lämnas ej. Möjligt är att han blott uppfattat den som ett led i uppnåendet av en mer individualiserad undervisning. Helt kan man dock ej bortse från möjligheten, att La Chalotais rekommenderat växelundervisningsformen som en samtidig utväg att skapa frihet till anlagsförverkligande och möjliggöra en jämlikhetsgrundande fostran.[9]) Mer entydigt och bestämt möter man emellertid sistnämnda inställning till metoden i läkaren F. Lanthenas (d. 1799) rapport 1792 från den samma år av nationalkonventet utsedda undervisningskommittén.[1]) Redan inom primärskolornas fyra första klasser för åldern 6—10 år anses sålunda växelundervisningsformen som nödvändig för att underlätta den enskilde elevens framsteg och självförverkligande. Metoden betecknas i så måtto som "beaucoup mieux que les leçons de de leur (elevernas) maitre".[2]) Samtidigt och framförallt utgör emellertid "le nouvel enseignement" en säker utväg att motverka högmod och korruption. Just genom det inbördes förhållandet mellan eleverna placeras dessa "dans la vie sociale" med en för alla lika viktig medborgerlig fostran som följd.[3]) Sistnämnda tankegång synes också i hög grad ha varit levande för den girondistiske filosofen A. Deleyre (d. 1797). Lärjungarnas ömsesidiga beroende leder således enligt Deleyre till de känslor, varpå man kan grunda framtida moral och lagstiftning. Ty genom "les sentiments républicains naitront des premiers mouvements de la nature".[4]) Som exempel på intresset för växelundervisningsformen inom fransk revolutionspedagogik må slutligen nämnas L. M. Lepeletiers (d. 1792) nationaluppfostringsprogram av år 1791. Närmast efter spartanskt mönster tänkte sig Lepeletier statliga uppfostringshem för de barn i 7—13 årsåldern, vars föräldrar ej önskade utnyttja de vanliga primärskolorna.[5]) Inom dessa uppfostringshem skulle enligt Lepeletier en enda lärare kunna undervisa upp till 50 barn genom att låta de äldre medverka som

8) *de La Fontainerie* 1932, s. 165.
9) Jfr *Sjöstrand* 1972, s. 8.
1) *Procès-Verbaux du comité d'instruction publique de la convention nationale* 1891, I, s. 68 ff.
2) *Ibid.* s. 77.
3) *Ibid.*
4) *Ibid.* s. 668.
5) *Sjöstrand* 1972, s. 44 f.

övervakare och repetitionsbiträden.[6]) Skolarbetet skulle därigenom underlättas "in allen Details" samtidigt som "eine exakte Disziplin" bleve möjlig att upprätthålla.[7])

Växelundervisningsförsök före Bell och Lancaster inom vårt eget land

Som ovan antytts är det i grund och botten omöjligt att närmare fixera växelundervisningens härkomst. I vidare bemärkelse kan denna undervisningsform sägas utgöra ett grunddrag inom all familjeundervisning. Bristen på ekonomiska medel och tillräckligt antal lärare har i sin tur under skilda tidsepoker bidragit till metodens framväxt i egentligt skolsammanhang. Dessa synpunkter är med största sannolikhet även tillämpliga beträffande vårt eget land. Att de unga i lek och arbete biträtt och ömsesidigt instruerat varandra framstår som naturligt alltifrån fornnordisk tid.[8]) Vårt lands kristnande kan i sin tur sägas ha lett fram till en markant hemmonitörinstitution som grundval för de breda folklagrens undervisning. I samband med kyrkans försök att omhändertaga individens kristna och moraliska fostran alltifrån barndomen, var det naturligt, att man satte sin tillit till de vuxnas medverkan.[9]) Faddrar, föräldrar och husbönder kom på så vis att utgöra ett slags hemmonitörer för övriga familjemedlemmar, under det att prästen fungerade som egentlig lärare och kontrollant av hemundervisningen.[1]) Man torde även

6) *Alt* 1949, s. 129.
7) *Ibid.*
8) *Läsning för folket* 1870, 2, s. 158.
9) *Sjöstrand* 1958, II, s. 70.
1) Hemundervisningen har från medeltiden till långt in på 1800-talet utgjort något av ett fundament för vårt lands folkundervisning. Den medeltida dopritualen innebar bl. a., att den nyfödde erhöll faddrar, vilkas kunskaper om tron, Fader vår och Ave Maria förhördes av prästen. Faddrarna fick i sin tur lova att tillsammans med föräldrarna lära barnet samma pensa. Texterna upplästes om söndagarna i kyrkan. Vidare bidrog prästen till inpräglingen genom att predika över nämnda huvudstycken (*ibid.* s. 79). Under reformationstiden befästes denna organisation av folkundervisningen. Jämte predikan kom katekesundervisningen att inta en central plats som återgivande av den kristna trons huvudstycken. I överensstämmelse med den lutherska folkbildningstraditionen åvilade den primära katekesinpräglingen föräldrarna (se t. ex. *Warne* 1940, s. 75 f. och *Hall* 1926, s. 9). 1686 års kyrkolag fixerade de grundläggande bestämmelserna för vårt lands folkundervisning. Lagen anknöt bl. a. till tidigare hemundervisningshävd och ålade föräldrar och husbönder att förbereda och under-

kunna förutsätta, att äldre syskon och kamrater biträtt vid de yngres undervisning. Därmed är också sagt, att den ömsesidiga eller växelvisa undervisningsformen har djupgående rötter inom svensk folkbildningstradition. Uppfattningen av monitörprincipen som ett av den privata eller enskilda undervisningens grunddrag förefaller också på flera håll ha varit levande i samband med 1800-talets växelundervisningsdebatt. I sitt reformprogram för landets skolväsende år 1824 påpekar således Johan Peter Lefrén (d. 1862), att den av prästerskapet och regeringen införda hemundervisningen inneburit "ett slags, ehuru icke organiserad, vexelundervisning".[2]) Hemmonitörinstitutionen säges vidare ha medfört ett stärkande band för det enskilda hushållets sammanhållning och omhuldats av prästerskapet i samband med hus- och läsförhören.[3]) I likhet med Lefrén poängterar Carl Adolph Agardh (d. 1859) och Esaias Tegnér (d. 1846) i ett gemensamt anförande år 1826 växelundervisningens framväxt som naturlig och nödvändig i samband med hemundervisningen.[4]) Betydligt mer påtagligt än Lefrén framhåller de emellertid även metodens personliga prägel som förebildlig för en offentlig skolundervisning. Monitöridén anses ursprungligen ha överförts till skolans verksamhetskrets som "en nödfallshjelp" föranledd av bristen på tillräckligt

stödja den kyrkligt ledda undervisningen *(Kyrko-Lagen af 1686 och Kongl. Förordningen, huru med Rättegång i Dom-Capitlen förhållas skall, af den 11 Februari 1687, samt författningar, som dem upplysa, förklara, ändra eller tillöka så ock i särskilda mål utfärdade Kongl. Bref, Resolutioner eller Utslag, som tjena till upplysning om rätta förståendet af Kyrko-Lagen och förordningen om rättegång i Dom-Capitlen; på Konungens befallning utgifna* 1845, s. 484). Kungl. Maj:ts resolution av år 1723 lagstadgade i sin tur dessa skyldigheter *(ibid.* s. 485). Hemundervisningen blev i princip fastslagen som främsta hjälpen vid kyrkans religiösa fostran av menigheten. Först om föräldrarna var oförmögna att själva bibringa grunderna i innanläsning och kristendomskunskap, förbands de att hålla barnen hos skolmästare eller klockare *(ibid.)*. Skolundervisningen angavs med andra ord som ett substitut för föräldraundervisningen — en uppfattning, som i vida kretsar var rådande ännu långt in på 1800-talet (se t. ex. *Betänkande av 1812 års uppfostringskommitté, den 10 mars 1825. ÄSU* 45—46, s. 140 ff.; *Betänkande af Comitén till öfverseende af Rikets Allmänna Undervisningsverk i Underdånighet afgifvet den 20 December 1828* 1829, s. 11; *1825 års uk. Uppgifter om folkskolorna 1825—27:* Uppsala konsistorium den 30 maj 1827, Västerås konsistorium den 18 nov. 1825, Härnösands konsistorium den 30 nov. 1825; *1825 års uk. Utlåtanden öfver Comiténs till öfverseende af Rikets Undervisningsverk den 20 Dec. 1828 afgifne underd. Betänkande:* Linköpings konsistorium den 15 aug. 1832 och Västerås konsistorium den 14 sept. 1832).

2) *Lefrén* 1824, s. 37.

3) *Ibid.*

4) *1825 års uk. Prot. och handl.*, I. Tegnérs och Agardhs yttrande, den 12 okt. 1826 (tryckt i *Esaias Tegnér Samlade Skrifter* 6, s. 157).

antal lärare.[5]) Nämnda brist avhjälper å andra sidan moniteringen, som därigenom återställer "den offentliga undervisningen till sin ursprungliga caracter af enskildt" och därigenom gör densamma "både fullständig och fri".[6]) Metodens grunddrag i form av ett ömsesidigt förhållande och kunskapsutbyte mellan skilda lärjungar har således setts som en naturlig och nödvändig utväg för en individualiserad och elevcentrerad undervisning. Sistnämnda tankegång återkommer i ett av Tegnérs odaterade kommittéanföranden samma år, där växelundervisningen säges återställa "ett naturligare förhållande mellan antalet af lärare och lärjungar".[7]) Kort sagt nås genom denna undervisningsform en utväg att "privatisera det offentliga".[8]) En intressant analys av växelundervisningens ursprung ger likaså Erik Gustaf Geijer (d. 1847) i de anmärkningar, han riktat mot 1828 års skolkommittébetänkande.[9]) Kraftfullt understryks här hemundervisningens betydelse liksom växelundervisningens personliga prägel. Nämnda undervisningsform är enligt Geijer en nödvändighet för själva samhällslivets gestaltning, "der allt ömsesidigt utbyte af kunskaper är en verklig, aldrig upphörande vexelundervisning".[1]) Uppfattningen av moniteringen som en i grund och botten fri och odödlig samhällsform har dock lett Geijer till ett bestämt avvisande av tanken på att införa den inom skolans väggar. Väl skulle man kunna fägnas av formen, "men lifvet har flytt".[2]) Endast bredvid och utanför skolan har växelundervisningen ansetts äga sitt rätta och väsentliga forum. Där har metoden enligt Geijer icke blott visat sin verkningskraft inom den egentliga hemundervisningen utan även i samband med en under pågående skoltid förekommande privat undervisning mellan lärjungarna.[3])

Den enskilda undervisning mellan elever, som Geijer antytt, har till synes varit en tämligen allmän företeelse. Alltifrån 1600-talet finns belägg på förekomsten av en dylik privatundervisning i Uppsala.[4]) Verksamheten gav de informerande lärjungarna ett säkerligen kär-

5) *Ibid.*
6) *Ibid.* s. 157 f.
7) *Ibid.* s. 138.
8) *Ibid.*
9) *Erik Gustaf Geijer Samlade Skrifter* I: 4, s. 245 ff.
1) *Ibid.* s. 252.
2) *Ibid.*
3) *Ibid.*
4) *Samuelsson* 1952, s. 145.

kommet ekonomiskt tillskott. Förmågan att undervisa hade de vidare nytta av i egentligt skolsammanhang, något som det här blir anledning att återkomma till. Att denna privata form av undervisning även förekommit på andra platser råder ingen tvekan om. Privatundervisning, skolgång och egen informationsverksamhet torde sålunda ha utgjort en brokig blandning inom 1700-talets svenska skolliv.[5]) Växelundervisningsdiskussionen i vårt land under 1800-talet ger också belägg på att en privat monitering har förekommit tämligen allmänt bland lärdomsskolornas elever. I överensstämmelse med Geijer har man på en del håll önskat bevara denna anordning. Västerås konsistorium vänder sig år 1832 mot växelundervisningens införande vid trivialskolorna men värnar samtidigt om en undervisning mellan elever utanför skolorna.[6]) Upplysande i sammanhanget är vidare ett utlåtande från gymnasiekollegiet i Linköping 1844, där man skiljer mellan en offentlig i skolorna förekommande växelundervisning samt en privat monitering.[7]) Den senare säges ske "hemma under loftimmarne af derföre betalte Ynglingar s. k. privatinformatorer" och bör enligt kollegiet aldrig förbjudas i lag.[8])

I egentligt skolsammanhang har som nämnts växelundervisningens grunder varit kända och tillämpade på åtskilliga platser århundraden tillbaka i tiden. Vårt eget lands skolhistoria lämnar också exempel härpå. Laurentius Petris (d. 1573) kyrkoordning av år 1571, vari ingår ett par kapitel om skolor och undervisningens ordnande, ger således besked om att en ömsesidig undervisning förekommit redan inom senmedeltidens svenska läroverk. Det heter här, att läraren vid behov skall "taga sigh til Hörare och medharbetare, hwem eller hwilka ibland the andra (lärjungarna) honom ther til synes wara beqvemligast (bäst, skickligast)", allt i enlighet med "then sedhen som her til dags warit haffuer".[9]) Hur långt tillbaka i tiden hörareinstitutionen har sträckt sig, ger kyrkoordningen inget exakt besked

5) *Sjöstrand* 1961, III: 1, s. 196.
6) *1825 års uk. Utlåtanden öfver Comiténs till öfverseende af Rikets Undervisningsverk den 20 Dec. 1828 afgifne underd. Betänkande:* Västerås konsistorium, den 14 sept. 1832.
7) *Ecklesiastikdepartementet 1847. Skolrevision — med betänkande. E I: 312:* Linköpings gymnasiekollegium, den 12 okt. 1844.
8) *Ibid.* Jfr vidare t. ex. *1812 års uk. Uppgifter från konsistorierna,* 17: Skara trivialskola, odat.; *1832 års skolrevision. Ink. handl.:* Härnösands högre lärdomsskola, den 30 juni 1832; *1843 års skolrevision. Ink. handl.:* Kristianstads lärdomsskola, den 13 juni 1843.
9) *Laurentius Petris Kyrkoordning av år 1571* 1932, s. 191.

om. Man kan emellertid av nyss anförda citat förmoda, att den inom våra läroverk i likhet med de tyska har varit tämligen välkänd redan under senmedeltiden.[1]) Detsamma gäller för övrigt andra till synes närbesläktade drag med senare tiders växelundervisningsskolor. Själva skollokalen har sålunda varit av den "vägglösa" typen med eleverna placerade på bänkar utan ryggstöd eller möjligen å halm på golvet.[2]) I differentieringssyfte var lärjungarna uppdelade på skilda klasser, "hopar" eller "kretzer".[3]) Traditionellt hade bl. a. vid en del tyska skolor de olika klasserna i sin tur indelats i smärre grupper, var och en under en s. k. dekurions ledning.[4]) Under lektionernas gång omplacerades eleverna inom dekurierna. De skickligaste synes vidare ha flyttats till högre dekuria i samband med skolorna examina. Varken indelningen i dekurier eller flyttningsbestämmelser finns omnämnda i 1571 års svenska kyrkoordning. Lärjungarnas uppdelning på liknande undergrupper torde dock ha varit vanlig, åtminstone inom lägsta klassen vid mer talrikt frekventerade skolor. Kyrkoordningens föreskrifter "at then sedhen och bliffuer qwarr j Scholorna, ther man uthaff the andra kretzerna haffuer tilskickat, och hwar dagh förnyiat them (lägsta klassens elever) In-

1) Enligt Hall skulle avfattandet av kyrkoordningens skolstatuter icke ha vållat Laurentius Petri större huvudbry, då de såväl i sak som ordalydelse endast utgjort en obetydligt bearbetad översättning av P. Melanchtons (d. 1560) sachsiska skollag från år 1528 *(ÅSU* 1, s. 6). Enligt samme sagesman hade såväl de tyska som svenska skolorna reformerats med utgångspunkt från en och samma normalsituation, nämligen senmedeltidens *(ibid.* s. 7). Då Laurentius Petri mer eller mindre ordagrant överflyttat Melanchtons läroverksstadga till svenska, har han därmed även upptagit humanismens förreformatoriska skolprinciper och angivit viktiga särdrag i traditionell svensk skola och skolgärning. Anknytningen till äldre svensk skolpraxis gäller å andra sidan många och betydelsefulla bestämmelser som exempelvis klassindelning, skoltider, läxrepetitioner och bestraffningar *(ibid.* s. 9). Så är även fallet med den för undervisningens organisation och gestaltning så typiska hörare- eller hjälpareinstitutionen.

2) Begreppet "vägglös" skola brukas till synes för första gången i vårt land av biskop Carl Fredrik af Wingård (d. 1851) vid dennes karakteristik av Nya Elementarskolans undervisningsorganisation, *(1825 års uk. Prot. och handl.,* II: Reservation emot Lärdoms- och Apologist-Skolors sammanslående, den 19 feb. 1828. Tryckt i *Betänkande af Comitén ... den 20 December 1828* 1829, s. 103).

3) *Laurentius Petris Kyrkoordning av år 1571* 1932, s. 181. I likhet med flertalet andra stadgar från de lutherska läroverkens första utvecklingsskede talar den svenska kyrkoordningen endast om skolor med 3—4 klasser. Nedersta "kretzen" utgjordes av nybörjarna, "smådrenger som minst kunna". Andra klassen bestod av lärjungar, som lärt "Abc-boken" och påbörjat studierna i "Regulas Grammatica". Inom tredje klassen återfanns de, vilka ägde färdighet "in Grammatica". Fjärde och översta hopen slutligen innehöll de elever, som var "skickeligast och lärdast" *(ibid.).*

4) Se *ovan* s. 20.

structores, them man haffuer kallat Informatores" stöder under alla förhållanden detta antagande.[5]) "Informatores" skulle då utgöra en motsvarighet till de från utlandet kända dekurionerna. Av det nyss citerade framgår också, att dessa den lägsta klassens undervisningsbiträden utbyttes varje dag. Kyrkoordningen har med andra ord slagit vakt om monitörskapet per dag. "Som want är" skulle skolans egentlige lärare tillse, att "Instructores icke effter någhot wahl förordineras, uthan låter thet gå om kring medh allom".[6]) Den växelvisa undervisningsformen framstår enligt bestämmelserna som tämligen konsekvent genomförd i skolans lägsta klass.[7]) Beträffande flyttningen mellan olika underavdelningar kan man förmoda, att den varit tämligen fri eller obunden till viss tid på läsåret och åtminstone förekommit i samband med de noggranna kvartals-, halvårs- och helårsexamina, som bevisligen har förekommit.[8])

Hörare och informatorer torde huvudsakligen ha innehaft rent undervisande uppgifter. Framförallt har de reciterat och förhört. Därav kom beteckningen "hörare".[9]) I motsats till lägsta klassens informatorer synes hörarnas ställning som medlärare betydligt fastare. Kyrkoordningen nämner ingenting om deras byte eller växling som undervisare. Ofta torde till hörare ha utsetts de mest försigkomna bland skolans egna elever, varvid ett mer eller mindre kontinuerligt utbyte dem emellan kan tas för givet. Inte sällan synes å andra sidan kringvandrande djäknar och andra utomstående personer ha fungerat som hörare, i vissa fall avlönade av rector scholarum (sko-

5) *Laurentius Petris Kyrkoordning av år 1571* 1932, s. 183.
6) *Ibid.*
7) Hall har gjort gällande, att endast "lämpliga" elever valdes till "instructores" för lägsta klassen (*ÅSU* I, s. 16). Att döma av 1571 års kyrkoordning har dock inte detta varit avsikten. Som ovan framhållits har andemeningen fastmer varit att låta äldre lärjungar tjänstgöra i tur och ordning som undervisningsbiträden inom lägsta klassen. Hur man ute bland skolorna har kommit att tillämpa dessa skolföreskrifter är givetvis en helt annan sak. I enlighet med minsta motståndets lag har man förmodligen i praktiken oftare utsett "instructores" i enlighet med Halls angivna synpunkter än efter kyrkoordningens faktiska bestämmelser (jfr *ovan* s. 23).
8) *ÅSU* 1, s. 18.
9) *Ibid.* s. 16. Inom reformationstidens tyska skolor har hörare- eller hjälparesystemet haft tämligen varierande utformning. Som tidigare omtalats har i en del fall en och samme lärjunge kunnat inneha både undervisande och mer uppfostrande uppgifter. En dylik kombination av elevfunktioner återfinns ej i 1571 års svenska skolstatuter. Fastmer föreligger här en bestämd åtskillnad mellan å ena sidan elever med undervisningsuppdrag och å andra sidan elever tilldelade skilda ordningsuppgifter (se *ovan* s. 21 not 1 och *nedan* s. 41).

lans föreståndare och tillika ende egentlige lärare) eller genom sockengångar.[1]) Sistnämnda kategori hörare är intressant så till vida att den kan sägas ha utgjort en förelöpare till senare tiders kollegiebildningar. Från slutet av 1500-talet möter man också beteckningen kollega (lat. collega) omväxlande med hörare som namn på rektors fast anställda medarbetare.[2])

1) Beträffande hörarnas rekrytering inom senmedel- och reformationstidens svenska läroverk synes uppfattningarna något delade. Från vissa håll har hävdats, att hörarna skulle ha utgjort en mer eller mindre fast stab av lärare, rekryterade bland kringvandrande djäknar eller andra utomstående personer och avlönade genom skolmästarens försorg (se t. ex. *Sondén* 1845, s. 4 och *Samuelsson* 1952, ss. 29 och 46). Andra forskare har gjort gällande, att hörarna utvalts bland skolornas egna avgående elever (se t. ex. *Arcadius* 1889, s. 4 och *Brolén* 1893, I, s. 5). En tredje och förmedlande ståndpunkt har åter varit, att hörarna åtminstone delvis hämtats bland de skickligare lärjungarna inom de högre klasserna (se t. ex. *Geijer* 1838, s. 56 och *Sjöstrand* 1958, II, s. 36). Sistnämnda uppfattning rimmar väl med bestämmelserna i 1571 års kyrkoordning. Det heter ju bokstavligen här, att skolmästaren skulle utse hörarna bland de elever, som befanns "beqwämligast" (se *ovan* s. 34). Att hörareinstitutionen under senare delen av 1500-talet och början av 1600-talet gradvis har kommit att övergå till mer eller mindre fasta kollegiebefattningar råder emellertid heller ingen tvekan om. Enligt exempelvis Linköpings läroverk äldsta bevarade enskilda skolordning från år 1633 hade den egentliga skolan eller "Paedagogio" 4 klasser, av vilka de tre översta undervisades av var sin "hörare" (Bothvidi, J., En liten underwijsningh om gymnasio och paedagogio i Linkiöpingh skriffvin then 17 novembris an. 1633. Tryckt i *Läroverksprogram för Linköpings högre läroverk* 1865, s. 56). Inom nedersta avdelningen åter, där en primär läs- och skrivundervisning bedrevs med hjälp av "en stoor taffla" skulle båda "Notarij" eller två andra "förnemlige Diecknar, om hwilka gott hop är" svara för undervisningen *(ibid.* s. 57 f.). Observeras bör, att skolans "hörare" uppräknas bland den fasta lärarstaben. Huruvida de rekryterats inom eller utom lärjungarnas egna led framgår inte direkt av skolordningen. Man kan dock förmoda, att hörare här haft betydelsen kollega. Endast vid lägsta klassens undervisning är under alla förhållanden den växelvisa undervisningsformen möjlig att skymta. Med tanke på elevantalet, som exempelvis läsåret 1639—40 synes ha uppgått till över 580 elever inom skolan *(Sondén* 1845, s. 7), förefaller det dock inte otroligt, att man även inom de högre klasserna tvingats godtaga elever som medhjälpare vid undervisningen (jfr *nedan* s. 44 not 5). Beträffande hörarnas rekrytering torde man sammanfattningsvis kunna säga, att den skett såväl inom som utom skolornas egna elevkadrar. Å ena sidan kan hörareinstitutionen ses som en början till kollegiebildningar vid skolorna och å andra sidan som en första skönjbar monitörhierarki inom svenskt skolväsende.

2) *Samuelsson* 1952, s. 46. Ännu in på 1800-talet påträffas beteckningen "hörare" för fast anställda lärare inom trivialskolor och folkbildningsanstalter (se t. ex. *1812 års uk. Uppgifter från konsistorierna,* 21: Sundsvalls skola, den 1 dec. 1813 samt Kristinehamns pedagogi, den 30 mars 1814). I andra fall brukar man "hörare" som beteckning för monitör. I sina "Tankar om Undervisningens form vid Elementar-Skolan" framhåller J. P. Lefrén som centralt, att "Dubbla Monitörer" utses för varje ring, av vilka den ene främst bör brukas som "ordningsman" och den andre som inövare eller "hörare" *(J. P. Lefréns samling. E 4578.* Tankar om Undervisningens form vid Elementar-Skolan, odat.). Begreppet "hörare" har således ännu på 1800-talet omväxlande brukats som beteckning för fast anställd lärare eller kollega och för undervisande elev eller monitör.

Hur många hörare och informatorer som förekommit inom de olika klasserna, lämnar kyrkoordningen inget besked om. Troligen har deras antal varierat i förhållande till elevnumerären. Enligt konsistorieuppgifter uppgick år 1683 elevantalet vid Skara läroverk till 530.[3]) Ingen hörare synes här ha haft mindre än 120 lärjungar att informera. Från samma läroverk berättas vidare, att biträdande hörare har anlitats inom större klasser.[4]) Den växelvisa undervisningsformen har med tanke på de många eleverna uppenbart setts som en nödvändighet för ett mer individualiserat kunskapsinhämtande. Likaså skymtar man här grunderna för senare tiders monitörhierarki. Detsamma kan för övrigt sägas om kyrkoordningens hörare och "instructores", där de förstnämnda inte osannolikt har haft rang som övermonitörer. Att de undervisande eleverna i sin helhet har varit överordnade övriga lärjungar ter sig också tämligen naturligt. Kyrkoordningen befaller den egentlige läraren att tilldela varje hörare sitt "besynnerliga rum j Scholan" liksom att förmana övriga elever, "at the haffuer them (hörarna) för öghon, och äre them lydige".[5]) En överordnad ställning innehade likaså de från reformationstidens skolor så välkända elevtjänstemän, vilka bl. a. övervakade ordning och uppförande bland kamraterna. 1571 års kyrkoordning nämner exempelvis i den långa raden av dylika elevbefattningar "notarios, coricaeos, custodes och asinos".[6]) Dessa synes ha tilldelats rena ordningsuppgifter som att vaka över försumliga och lata kamrater. En stor del av skolarbetet bestod i elevernas självständiga överläsning av givna läxor. I samband därmed skulle den främste av ordningsmännen, "Custos then the kalla Ostiarium, haffua ther fliteliga acht uppå, och upteckna ludentes, disedentes, tardeuenientes och absentes. Han skal ock haffua acht på wad som hwar talar, Och ther någhor annat talar än Latijn".[7])

Senmedel- och reformationstidens svenska läroverk uppvisar i flera avseenden slående överensstämmelser med senare tiders monitörskolor. Den "vägglösa" skolan, de olika elevämbetena, den skymtande monitörhierarkin, den antydda uppdelningen av lägsta klassens lärjungar på undergrupper liksom givetvis elevernas självverksamhet

3) *Alander* 1871, s. 7.
4) *Ibid.* s. 5.
5) *Laurentius Petris Kyrkoordning av år 1571* 1932, s. 191 f.
6) *Ibid.* s. 191.
7) *Ibid.* s. 187.

och ömsesidiga undervisning av varandra tyder således på ett nära släktskap med 1800-talets växelundervisningsskolor. Därmed är dock inte sagt, att sistnämnda skolors organisation och undervisningsmetodik skulle vara identiska med 1500-talets svenska lärdomsskolors. Betydande skillnader föreligger såväl i fråga om moniteringens utsträckning som utformning. Framförallt framstår elevernas biträde som undervisare inom reformationstidens latinskolor mer som en nödlösning än direkt önskvärd pedagogisk utväg.[8]) 1571 års kyrkoordning varnar således mycket bestämt för en passiv lärarinsats. Hörare och "informatores" måste ständigt kontrolleras i sin verksamhet, så "at the små icke warda antingen försumade eller ock icke rett instituerade".[9]) I möjligaste mån borde läraren själv ombesörja undervisningen. Ofta torde också gemensamma genomgångar ha förekommit med hela skolan, varvid hörare och informatorer måste "hålla up med theras Lecsor, wara stilla, och sampt med the andra j Scholan höra ther uppå".[1]) De inledande skolordningsbestämmelserna fastslår likaså läraryrkets helgd och vikten av en rätt undervisning och fostran.[2]) Vidare betonas att hörare skulle tillgripas endast då den egentlige läraren på grund av elevantalets storlek själv ej hann instruera alla lärjungar.[3]) Främst torde växelundervisningsformen ha kommit till användning i samband med de talrika repetitionerna. Betydelsefullt var emellertid även här, att hörare och informatorer rådfrågade läraren i tvivelsmål "på thet the intet lära skola androm, hwilket the icke sjelffue förstå".[4])

Samtidigt som elevernas biträde vid undervisningen uppenbart setts som en nödfallsåtgärd, har denna utväg inom de "vägglösa" skolorna med sina ofta talrika och tämligen odifferentierade elevanhopningar framstått som närmast ofrånkomlig för ett individualiserat

8) Även utanför de egentliga latinskolorna skymtar man en viss form av växelundervisning mellan elever i samband med de s. k. katekesförhören i städerna — ett typiskt inslag i reformationstidens folkbildning *(SFH* I, s. 102). Latinskolornas elever synes vid dessa förhör ha tjänstgjort som ett slags lärarbiträden. Undervisningen torde ha skett på så vis, att lärdomsskolornas elever inför olika grupper av barn läst upp ett parti av katekesen, som barnen sedan genom för- och eftersägande hade att inprägla i minnet *(ibid.* s. 103). Någon egentlig växelundervisning är det emellertid här knappast fråga om utan mer en form av gruppundervisning med tillhjälp av utomstående och äldre skolynglingar.

9) *Laurentius Petris Kyrkoordning av år 1571* 1932, s. 183.

1) *Ibid.* s. 192.

2) *Ibid.* s. 174.

3) *Ibid.* s. 191.

4) *Ibid.* s. 193.

kunskapsinhämtande. Klarast har därvid tanken på växelundervisningen som ett medel i individualiseringens tjänst kommit till uttryck inom skolans lägsta klass, där också en uppdelning av eleverna på skilda undergrupper torde ha förekommit. Inom och emellan dessa kan flyttningen förutsättas ha varit tämligen fri, varigenom i viss mån skapats möjligheter för den enskilde eleven till självförverkligande av anlag och krafter. Härpå tyder också den rikliga självverksamhet, som varit bruklig vid de högre klassernas överläsningar av givna läxor. Någon mer vittgående och fri anlagtsutveckling har det dock aldrig varit fråga om i reformationstidens svenska läroverk. För det första har en dylik frihet omöjliggjorts genom den för samtliga lärjungar lika förpliktande kyrkligt-lärda ämneskretsen. Vidare och för det andra har endast de interindividuella begåvningsdifferenserna beaktats, medan de intraindividuella mer eller mindre har skjutits åt sidan. Först efter att ha inhämtat samtliga inom respektive undergrupp och klass förekommande kursmoment synes sålunda eleverna ha kunnat flyttas till en högre grupp eller klass. Några belägg på en fri flyttning mellan skilda klasser eller "hopar" har icke kunnat uppbringas. Troligt förefaller dock, att skickligare elever har uppflyttats i samband med de kvartals-, halvårs- och helårsexamina, vilka bevisligen förekommit.[5]) Indirekt tyder 1611 års skolordning på att så varit fallet, då man här varnar för en årlig flyttning som "mycket skadlig, emedan lärjungen, även med de lyckligaste anlag, lätt glömmer vad han lärt under första året, om han icke på andra året får befästa och bättre inprägla det i minnet".[6]) Den mer begränsade frihet i fråga om individuellt anlagsförverkligande, som kan sägas ha präglat 1571 års skolföreskrifter, har genomgående anknutits till undervisning och kunskapsinhämtande. Vad åter gällt skolans fostrande funktion, har man definitivt siktat till ett hos alla elever likformigt religiöst-moraliskt beteende. Yttersta målet var därvid att göra de unga till "Gudfructige män".[7]) I likhet med själva undervisningen har huvudansvaret härför åvilat läraren. Dennes goda föredöme i fråga om dygd, ärlighet och nykterhet sågs också som centralt för att bibringa "the vnga barn och drenger itt gott exempel".[8]) Vidare ägde läraren ensamrätten att bestraffa lär-

5) Se *ovan* s. 36.
6) 1611 års SO (i *ÄSU* 4, s. 37).
7) *Laurentius Petris Kyrkoordning av år 1571* 1932, s. 174.
8) *Ibid.* s. 178.

jungarna, ehuru skolatmosfären icke fick präglas av hugg och slag. Skoltukten borde fastmer regleras enligt den gyllene medelvägens princip. Å ena sidan fick läraren ej tolerera "för mykit sielffswold" bland eleverna men å andra sidan ej heller vara "för mykit hård".[9]) Inom ramen för detta till synes auktoritetsgrundande uppfostringsprogram har elevernas medverkan som ordnings- och tillsynsmän betraktats som helt adekvat. Kyrkoordningen anger en rad dylika ämbeten.[1]) Sådana finns som tidigare nämnts omtalade i flera skolstatuter från reformationstidens Tyskland.[2]) Bl. a. tänkte man sig det ömsesidiga utbytet av tjänster mellan eleverna frammana samhörighetskänsla och hjälpsamhet liksom konsten att inordna sig under en annans vilja.[3]) De elevtjänstemän, som omtalas i den svenska kyrkoordningen, synes i huvudsak ha innehaft tämligen renodlade ordningsuppgifter. Kanske har deras insatser blott setts som ett underlättande av lärarens verksamhet i samband med en yttre skolordnings upprätthållande. Möjligt är väl emellertid också, att man i likhet med exempelvis de goldbergska skolförebilderna betraktat ett reciprokt förhållande av tjänster och gentjänster som ett led i den moraliska fostrans tjänst. Observeras bör dock i sammanhanget, att man i den svenska kyrkoordningen liksom i flertalet tyska skolföreskrifter gjort bestämd åtskillnad mellan elevbefattningar av undervisande respektive ordningsmässig och eventuellt fostrande karaktär. I motsats till 1800-talets poängterande av växelundervisningsprocessen som ett medel för både intellektuell och moralisk bildning, har metoden inom reformationstidens läroverk endast förknippats med förstnämnda aspekt eller den egentliga undervisningen. Metoden har därvid som tidigare framhållits i första hand setts som en nödvändig nödlösning för åstadkommandet av ett mer individualiserat kunskapsinhämtande. Man får i sammanhanget ej heller bortse från, att hörareskapet även kommit att bestridas av andra än skolornas egentliga elever.[4]) En dylik mer eller mindre fast stab av extralärare har ringa eller intet att skaffa med växelundervisningsidealet. Fastmer har denna kategori hörare inneburit början till kollegiebildningar

9) *Ibid.*
1) Se *ovan* s. 38.
2) Se *ovan* s. 20 f.
3) Se *ovan* s. 21 f.
4) Se *ovan* s. 36 f.

vid skolorna och därmed i princip fröet till en försvagning av den växelvisa undervisningsformen.

Under slutet av 1500-talet har man på officiellt håll i vårt land varnat för svaga och otjänliga lärare samt krävt en fastare kontroll av deras kvalifikationer.[5]) Från samma tidpunkt finns också som nämnts tecken på att hörareinstitutionen gradvis har kommit att övergå till adjunkturer och lektorat.[6]) 1611 års skolordning innebar också en expansion av antalet lärarkrafter liksom ett ökat klassantal och en vidgad studiekurs.[7]) I motsats till 1571 års skolföreskrifter omnämns här varken hörare eller informatorer. Den nya skolordningen ger i själva verket intryck av att dessa elevämbeten bedömts som mindre lämpliga. Beträffande katedralskolorna heter det exempelvis, att klasserna 1 och 3 vid behov måtte delas så, att vardera får "tvänne kretsar, och även kollegerna bör vara två".[8]) Samtidigt som man här ger uttryck för behovet av en differentierad undervisning framhålls en direkt, lärarledd instruktion som mest ändamålsenlig. 1611 års skolordning vänder sig vidare mot seden att utse "notarier" bland lärjungarna för antecknandet av frånvarande och olydiga kamrater: "Ty dessa döma icke rätt i fråga om vilka de böra anteckna, utan fälla och frikänna på grund av mutor".[9]) Vissa, icke närmare angivna, förtroendeuppdrag tycks man likväl ha velat bevara bland eleverna. Förmodligen har dessa ämbeten haft en mer ordningsmässig än rent undervisande karaktär, även om man inte helt kan bortse från sistnämnda aspekt. Ett av de återkommande elevuppdragen sy-

5) *SRA* 3:2, s. 525.

6) Se *ovan* s. 37 not 1. Som exempel på hörareinstitutionens gradvisa övergång till adjunkturer och lektorat kan nämnas utvecklingen vid Norrköpings elementarläroverk. Enligt skolans äldsta bevarade handlingar från år 1552 ansvarade rektor ensam med biträde av hörare för skolans undervisning *(Aspling* 1859, s. 25). Är 1596 erhöll skolan sin första kollega och år 1620 tillkom ännu en. I början av 16040-talet inrättades vidare en apologisttjänst. Tilläggsbestämmelser år 1650 förvandlade i sin tur skolan till en "fullständig Trivial" genom tillkomsten av en konrektortjänst *(ibid.)*. En liknande expansion av skolornas lärarstaber synes ha förekommit vid flera av landets elementarläroverk under 1600-talets förra hälft. Beträffande denna utveckling hänvisas till följande arbeten: *Hollander* 1884, I, s. 271 not 1; *Bruhn* 1856, s. 4; *Lundén* 1930, s. 134 f.; *Samuelsson* 1952, s. 66 f.; *Sondén* 1845, s. 4.

7) *Sjöstrand* 1958, II, s. 111. Enligt 1611 års skolordning uppdelades läroverken på två slags anstalter nämligen provinsialskolor med 4 klasser och katedralskolor med 6 klasser. Inom de förra bestod lärarstaben av rektor jämte 3 kollegor medan den inom de senare utgjordes av rektor, konrektor, teologie lektor och 3 kolleger *(ÅSU* 4, s. 28 f.).

8) *Ibid.* s. 35.

9) *Ibid.* s. 38.

nes sålunda ha varit att ombesörja den varje lördag förekommande prövningen i musik och sång.[1])

Den succesiva utvidgningen av läroverkens lärarstaber från slutet av 1500-talet liksom 1611 års skolordnings krav på en direkt och lärarledd undervisning antyder en tillbakagång av den växelvisa undervisningsformen. I samma riktning torde också 1649 års skolordnings bestämmelser angående de större läroverkens uppdelning på gymnasium och trivialskola ha verkat.[2]) Nyssnämnda förordning avhyste likaså på papperet den "vägglösa" skolan. Åtminstone genom "brädväggar" borde de olika klasserna avskiljas.[3]) Allt detta till trots har likväl moniteringen kvardröjt inom speciellt elementarläroverkens lägre klasser. Orsakerna härtill torde ha varit flera. För det första kom inte 1649 års föreskrifter angående väggar mellan de olika klasserna alltid att efterlevas. Ännu ett gott stycke in på 1800-talet har den "vägglösa" skolan varit en realitet på flera platser.[4])

1) *Ibid.* s. 35.

2) Genom 1649 års skolordning fick skolväsendet en entydig organisation i form av lägre och högre trivialskolor, gymnasier och akademier. Vid de högre trivialskolorna skulle finnas 4 huvudklasser jämte en sidstående skriv- och räkneklass. Lärarpersonalen utgjordes av rektor, konrektor och 4 kolleger. Inom gymnasierna åter skulle 7 lektorer bestrida undervisningen. Vid flertalet gymnasier ansågs vidare nödvändigt att anställa 2 adjunkter och lika många biträdande tjänstemän *(ÅSU* 4, ss. 46 ff. och 94 ff.). I motsats till skolans klassläsning skulle lärarna vid gymnasium arbeta i enlighet med den ambulatoriska läsordningens principer. För vidare kännedom angående 1649 års skolordning hänvisas till följande arbeten: *Pedagogisk tidskrift* 1930, 4, s. 107 ff.; *Hallgren* 1909, s. 42 ff.; *Sjöstrand* 1958, II, s. 192 ff. Beträffande de svenska gymnasiernas framväxt och utveckling hänvisas till *Hollander* 1884, I, s. 318 ff.

3) *ÅSU* 4, s. 93.

4) Endast småningom kom den "vägglösa" skolan att ersättas med separata lärosalar för de olika klasserna. Så blev vid Uppsala trivialskola väggar mellan skilda klasser en realitet först under mitten av 1670-talet *(Samuelsson* 1952, s. 156). Ännu kring mitten av 1700-talet var samtliga elever vid elementarskolan i Gävle inhysta i ett och samma lärorum *(Lundén* 1930, s. 41). År 1753 kom en uppdelning till stånd för latinklasserna, men det dröjde till år 1778, innan även den s. k. räkneklassen och förberedande klassen åtskildes *(ibid.* s. 43). Vid Växjö skola förekom i början av 1600-talet skilda rum för rektorsklassen och teologie lektorns klass, medan skolans 4 lägsta avdelningar undervisades gemensamt i ett enda skolrum *(Arcadius* 1889, s. 16). På 1710-talet fick skolan nya lokaler. Även här förekom dock blott "en stor sal för kollegaklasserna" och som tidigare "ett rum för rektorsklassen" liksom "en liten kammare för räkneklassen" *(ibid.* s. 82). Samuel Ödmanns (d. 1829) skildringar från 1760-talets Växjö ger belägg på att de 4 lägsta av skolans klasser ännu vid denna tid inrymts i en och samma lärosal, den s. k. "storskolan" (Ödmann, S., Hågkomster från hembygden och skolan. Skolminnen och livsbilder från tiden 1760—1810. Tryckt i *Svenska Mästare* 1935, s. 38). I de rapporter, som under loppet av åren 1813—14 inkommit från skolor och konsistorier till 1812 års uppfostringskommitté, ges flera belägg på att den "vägglösa" skolan förekommit ännu ett gott stycke in på 1800-talet. Från Kristianstads trivialskola heter

Växelundervisningsformen torde inom dessa skolor ha haft en tämligen naturlig grogrund. För det andra synes metoden ha hållits vid liv genom en ökad elevtillströmning, vilken gjort sig ytterst märkbar vid flera skolor från slutet av 1630-talet.[5]) Genom att relationen

det sålunda, att skolan utgöres av ett enda stort rum "för alla 3 Collega-Classerna tillsammans samt Ett särskildt för Rectors-Class" *(1812 års uk. Uppgifter från konsistorierna,* 19: Kristianstads trivialskola, den 26 okt. 1813). Från Ystads lärdomsskola omtalas, att skolans olika klasser åtskilts först under läsåret 1813—14 *(a. a.:* Ystads trivialskola, odat.). Som prototypen för vårt lands "vägglösa" elementarskolor framstår slutligen Skara lärdomsanstalt. Skolhuset karakteriseras här som "ett enda rum, der alla Trivial-Scholans Classer samfällt läsa" *(a. a.,* 17: Skara trivialskola, odat.). Allt sedan mitten av 1500-talet synes samtliga klasser i Skara ha varit inrymda i en och samma lärosal, 26 m lång och 12 m bred *(Holmstedt* 1941, s. 160). Denn skollokal brukades ända fram till 1833, ehuru den under 1640-talet utökats med en övervåning för gymnasiets elever *(ibid.* s. 166).

5) Enligt ett yttrande av Gustav Vasa 1533 skulle elevnumerären vid de svenska läroverken under slutet av medeltiden ha varierat mellan 2—300 *(Hollander* 1884, I, s. 271). Samme sagesman framhåller samtidigt, att antalet elever på 1530-talet sjunkit så kraftigt, att ingen skola längre haft mer än högst ett 50-tal lärjungar. Protestantismens första år har således inneburit en flykt från skolorna, främst kanske beroende på deras försvagade ekonomiska ställning *(Samuelsson* 1952, s. 39 f.). Från 1560-talet kom emellertid elevnumerären åter att stiga *(Hollander* 1884, I, s. 271). Denna tendens synes i sin tur ha förstärkts genom prästerskapets förslag år 1637 om undervisning även för de barn och ungdomar, som icke skulle ägna sig åt framtida lärda studier *(Arcadius* 1889, s. 16). År 1641 skulle närmare 550 elever ha undervisats vid Växjö skola *(ibid.).* Även om inga jämförelsetal synes föreligga, så är siffran imponerande inte minst med tanke på att merparten av dessa elever undervisats i ett enda rum. Som exempel på den ökade elevtillströmningen under slutet av 1630-talet kan vidare nämnas Linköpings läroverk. Den totala elevnumerären ökade här från 137 till omk. 500 lärjungar mellan åren 1595—1632 *(Sondén* 1845, s. 4; jfr *Linköpings Gymnasiums historia 1627—1927. Festskrift med anledning av gymnasiets 300-årsjubileum* 1927, s. 27 f.). Under 1630-talet fortsatte denna utveckling. Åren 1638 och 1640 förefaller hela 652 resp. 792 elever ha varit inskrivna vid skolan *(Sondén* 1845, s. 7; jfr *Linköpings Gymnasiums historia 1627—1927* ... 1927, s. 28). Läsåret 1639—40 avskildes gymnasiets 204 elever, varför den egentliga skolan har omfattat 588 lärjungar *(Sondén* 1845, s. 7). De senare synes ha undervisats i en enda stor lärosal, fördelade på huvudklasserna 1—4 med 99, 105, 88 resp. 127 elever jämte skrivareklassen med 120 och "abcdaria" med 49 elever *(ibid.).* Den växelvisa undervisningsformens tillämpning kan med säkerhet endast påvisas inom sistnämnda klass (se *ovan* s. 37 not 1). Med tanke på övriga klassers stora elevantal förefaller det inte otroligt, att någon form av monitering även förekommit inom desamma. Att en enda lärare förmått bestrida undervisningen inom exempelvis översta klassen med sina 127 elever förefaller ganska orimligt. En ökad elevtillströmning, om än i mindre skala än vid Växjö- och Linköpingsläroverken, torde också ha gjort sig gällande vid andra svenska lärdomsskolor, speciellt under 1670- och 1680-talen *(Sjöstrand* 1958, II, s. 203). Vid Åbo trivialskola ökade antalet lärjungar från 110 till 260 åren 1670—86 *(Samuelsson* 1952, s. 86). I Gävles och Jönköpings skolor fanns denna tid cirka 200 elever, Kalmars och Nyköpings skolor omk. 150 och i Örebro skola närmare 100 elever *(ibid.).* För Uppsalaskolan finns en handskriven katalog från 1686, där elevantalet angivits till 138 nyssnämnda år *(ibid.).*

elever/lärare har ökat, har man också tillgripit växelundervisningen i skolor med väggar mellan olika klasser. Så omtalas exempelvis från Uppsala läroverk, att "abcdarierna" varit så många på 1670-talet, att rektor sett sig föranlåten att överflytta dem till rektorsklassen, där de i hans närvaro genom de äldre kamraternas "tillhjälp dess bättre och trognare informeras måtte".[6]) Samtidigt som växelundervisningen kan sägas ha fortlevat som en nödfallshjälp, har den ur individualiseringssynpunkt framstått som en nödvändighet. Båda dessa aspekter på metoden har som tidigare nämnts kommit till uttryck inom reformationstidens läroverk. I samband med den fortsatta utvecklingen synes emellertid för det tredje dess ändamålsenlighet för en individualiserad undervisning ha skjutits i förgrunden mer medvetet och markant än tidigare. Belägg härpå ger bl. a. 1637 års skolordningsförslag avfattat av akademiska konsistoriet i Uppsala.[7]) I differentieringssyfte krävdes här en uppdelning av trivialskolans elever på 6 klasser. Inom varje klass ansågs "åth minstone en praeceptor ordinarius behöfuas".[8]) För en fullödig undervisning av den enskilde eleven framhålls emellertid samtidigt som "nyttigt att uthaf Classibus Superioribus extraordinarie per vices tages the som discipulos inferiorum Classium informera, efter Rectoris Scholae och praeceptoris ordinarij direction".[9]) Till än klarare uttryck kommer dock uppfattningen av växelundervisningen som ett medel i individualiseringens tjänst i 1649 års skolordning.

I nära förbindelse med den sedan 1500-talet i vårt land aktualiserade temperamentsläran och med utgångspunkt från studier av utländska auktorer har man i stormaktstidens svenska skolordning i betydande grad sökt gestalta undervisningen efter elevernas varierande förutsättningar och fattningsgåvor.[1]) Å andra sidan heter det, att "en

6) *Ibid.* s. 145 f.
7) *Thyselius* 1848, s. 45 ff.
8) *Ibid.* s. 50.
9) *Ibid.*
1) Vid intagningen till skolan hade rektor primärt att examinera lärjungarnas ingenium och därefter att anvisa dem plats i skolans olika klasser, "utan mannamån" och utan hänsyn till deras ålder eller föräldrars yrke och ekonomiska status *(ÅSU* 4, s. 56 f.). Beträffande undervisningens uppläggning betonas likaså vikten av att varje elev sysselsätts "efter sina framsteg" *(ibid,* s. 52). Speciellt inom nybörjarklassen borde läraren därför skapa möjlighet till undervisning "än med läsning, än med skrivning" allt efter elevernas varierande behov *(ibid.).* För en närmare kännedom angående den s. k. temperamentsläran och dess anknytning till svensk skoldebatt hänvisas till *Sjöstrand* 1943.

mångsidig skillnad" mellan eleverna omöjliggör "ett omsorgsfullare tillgodoseende av vars och ens särskilda behov av ledning".[2]) Inom ramen av en traditionell klassläsning med skilda rum för de olika klasserna rekommenderar man därför en skolorganisation, där flera lärjungar samtidigt sysselsätts med "ett och samma arbete".[3]) Nybörjarklassen tänktes därvid uppdelad på 3 "läxlag", inom vilka de elever sammanfördes, som föreföll "något så när lika långt komna".[4]) För varje läxlag hade klassläraren sedan att tillsätta "underlärare" eller "praelectores" för att vinna hjälp vid "läxornas beredande" och "förhörande".[5]) Att nämnda underlärare avsågs att rekryteras bland skolornas egna elever, råder ingen tvekan om. Skolordningens 15:e kapitel fastslår, att första klassen med tanke på lärjungarnas heterogenitet fordrar flera underlärare "tagna bland de bättre (eleverna) i tredje klassen".[6]) I samband med de täta repetitionerna, vilka bedömts som centrala för all undervisningsverksamhet, skulle utom i skolans avslutningsklass likaså "praelectores" fungera som lärarens medhjälpare i övriga klasser.[7]) Repetitionerna var av två slag, dels direkta omtagningar, dels förhör av det lästa. I senare fallet gällde det speciellt att utröna, huruvida eleverna förstått tidigare inövade läxor. Som betydelsefullt förtjänar i sammanhanget påpekas, att båda här omnämnda repetitionsformer kunde anställas "såväl av läraren med lärjungarna som av de senare sins emellan".[8]) Den växelvisa undervisningsformen har med andra ord inte blott tänkts som ett mer eller mindre mekaniskt verktyg för innötandet av utanläxor utan även setts som förenlig med ett mer högtsyftande kunskapsinhämtande. Så har i synnerhet varit fallet i lägsta klassen, "alphabetica", där äldre och mer försigkomna disciplar också haft att "förbereda läxorna".[9])

Utan överdrift kan sålunda konstateras, att 1649 års skolordning givit ett tämligen vitt utrymme åt moniteringen. I första hand har

2) *ÄSU* 4, s. 52.
3) *Ibid.*
4) *Ibid.* Till första läxlaget hänfördes de direkta nybörjarna, till det andra "de något mer försigkomna" och till det tredje slutligen "de mest övade" lärjungarna *(ibid.* s. 52 f.).
5) *Ibid.* s. 53.
6) *Ibid.* s. 87.
7) *Ibid.*
8) *Ibid.* s. 86.
9) *Ibid.* s. 87.

metoden setts som tillämplig vid den egentliga nybörjarundervisningen. De föreskrivna förhörsrepetitionerna ger emellertid även belägg på att man har betraktat växelundervisningsformen som ändamålsenlig i skolans båda mellanklasser — "donatistica" och "syntactica". Däremot har man, som ovan antytts, helt förlitat sig till en direkt, lärarledd undervisning i avslutningsklassen — "rhetorica et logica". Växelundervisningen har inom skolans lägre avdelningar framstått som ett verkningsfullt medel vid minnets övning. Kamraternas föresägande poängteras sålunda som betydelsefullt, då det gällt "att lära sig rätt mycket utantill, och detta allt ifrån den första skoltiden".[1]) Framförallt har dock metoden enligt 1649 års skolordning inneburit ett lika nödvändigt som ändamålsenligt medel för uppnåendet av en individualiserad undervisning. Genom indelningen av "alphabetica" i skilda läxlag och bruket av äldre elever som undervisare har man uppenbart också nått ganska långt, då det gällt målsättningen att sysselsätta varje lärjunge efter dennes framsteg. I likhet med 1571 års skolstatuter torde man vidare ha tänkt sig en fri flyttning inom och mellan dessa läxlag. Nämnda flyttningsprincip finns emellertid i stormaktstidens skolordning dessutom påtalad för flyttningen mellan skilda klasser. Normalt tänktes denna ske en gång per läsår, men skulle någon lärjunge "till följd av särskildt lycklig begåvning eller genom enskild undervisning" vara värdig ett högre rum i skolan, skulle han "genast flyttas till högre klass".[2]) För att stimulera till flit och framåtanda hänvisar man till tävlingsprincipen. Flit liksom noggrannhet i studierna tänktes bl. a. kunna frammanas "genom små gåvor och sådant som för barnasinnet är lockande och äggande".[3]) I samma syfte önskade man likaså eleverna rangordnade inom respektive klasser allt efter "framsteg i kunskaper".[4]) Genom växelundervisningen i kombination med den fria flyttningen inom och emellan skilda klasser jämte uppslutningen kring tävlingsprincipen har 1649 års skolordning givit utrymme för en bestämd om än begränsad möjlighet till enskilt och fritt anlagsförverkligande. Friheten eller den enskilde elevens möjligheter att förverkliga sina naturliga förutsättningar har således genom den fria flyttningen mellan skilda klasser och uppslutningen kring tävlingsprincipen fått ett betydligt större

1) *Ibid.* s. 84.
2) *Ibid.* s. 57.
3) *Ibid.* s. 89.
4) *Ibid.*

spelrum i 1649 års skolordning än i tidigare svenska skolstatuter. Å andra sidan kan friheten på intet sätt rubriceras som total. Undervisningsprogrammet har i princip alltjämt varit av kyrkligt-lärd natur, varför större hänsyn till varierande, naturgrundade begåvningsskillnader icke kunnat komma ifråga. Inom denna mer begränsade bildningssfär synes vidare endast de interindividuella begåvningsdifferenserna ha beaktats. Även om man har ansett det betydelsefullt att sysselsätta lägsta klassens elever "än med läsning, än med skrivning" med tanke på deras skilda framsteg i dessa ämnen[5]), har likväl ingen mer genomgripande anvisning lämnats för de intraindividuella begåvningsolikheternas tillvaratagande och fria utveckling. Den enskilde lärjungen har till synes tvingats uppfylla kursplanens fordringar i samtliga läroämnen, innan flyttning till högre läxlag respektive klass medgivits.

Beträffande den moraliska fostran har 1649 års skolordning i överensstämmelse med 1571 års kyrkoordning siktat till ett likformigt beteende bland samtliga lärjungar med religions- och sedeläran som centralt innehåll. I likhet med sistnämnda skolföreskrift fastslås vidare lärarens "eget exempel" som betydelsefullt för elevernas uppfattning av "ondt och gott".[6]) Man har fördenskull inte varit blind för lärjungarnas egen påverkan av varandra i sistnämnda avseende: "Dåliga kamrater och förledare inom skolan bör förvisas därifrån".[7]) I klart positiv riktning rekommenderar man å andra sidan, att elevernas tjänster tas i aktivt anspråk för skolordningens upprätthållande. "Custodes", "ostiarii" och "notarii" nämns i sammanhanget som viktiga elevbefattningar.[8]) I viss mån har man som tidigare antytts också satt sin tillit till tävlingsprincipen för att frambringa egenskaper som flit, uppmärksamhet och noggrannhet. Tävlan har således inte blott betraktats som medel till ett påskyndat kunskapsinhämtande utan även som verktyg i arbetsfostrans tjänst. Därmed har man också tangerat en av huvudtankarna i 1800-talets växelundervisningsdebatt.

Stormaktstidens svenska skolordning framstår i flera hänseenden som ett fundament i vårt lands skolhistoria. Hall har t. o. m. beteck-

5) Se *ovan*, s. 45 not 1.
6) *ÅSU* 4, s. 59.
7) *Ibid.* s. 89.
8) *Ibid.* s. 90.

nat den som "en av världens förnämsta läroverksstadgar".[9]) I jämförelse med tidigare svenska skolordningar är 1649 års en tämligen vidlyftig urkund med noggranna metodiska anvisningar. En av dess målsättningar har uppenbart varit att uniformera landets skolväsende. De svenska lagstiftarna förefaller därvid ha byggt vidare på en befintlig, inhemsk skoltradition. Skolordningen är därför i grunden knappast originell utan torde mer kunna uppfattas som en konfirmation av tidigare utveckling. I fråga om de metodiska riktlinjerna har man dock med stor säkerhet även sökt förena utländska skolförebilder med inhemsk undervisningstradition. Quintilianus', J. L. Vives' (d. 1540) och Comenius' skrifter anges i vår tid inte sällan som de främsta inspirationskällorna.[1]) Som nämnts har växelundervisningsformen varit både känd och förespråkad av män som Quintilianus och Comenius.[2]) Direkta belägg på att just deras synpunkter på metoden har kommit till uttryck i den svenska skolordningen har likväl inte kunnat uppbringas. Då 1649 års män pläderat för växelundervisningsformen torde detta i första hand böra ses som ett försök att slå vakt om en befintlig tradition. De utländska auktorerna kan å andra sidan mycket väl ha bidragit till att bestyrka riktigheten av metodens användande. Skolordningens huvudförfattare teologiprofessorn Lars Stigzelius (d. 1676) liksom biskop Johannes Matthiae (d. 1670), vilken deltagit vid dess slutliga redigering, torde ha varit väl förtrogna med både Quintilianus' och Comenius' didaktiska tänkande.[3]) Speciellt synes Quintilianus ha utövat inflytande på Matthiae. Med direkt hänvisning till den romerske auktorn framhåller således den svenske biskopen i sin studieplan för "ädle och förnäme mäns söner" år 1636, att likställda lärjungar bör slå sig tillsammans eller också en yngre sluta sig till en äldre elev för ömsesidiga förhör.[4]) "Det är nämligen gagneligt, om de först läsa upp de ålagda utanläxorna flera gånger för varandra eller också för sin enskilde lärare och först sedan för klassföreståndaren. Annars kan det

9) *Hall* 1930, s. 107.
1) Se t. ex. följande kronologiskt ordnade arbeten: *Lagerstedt* 1926, s. 25 ff.; *Hall* 1930, s. 107 ff.; *Samuelsson* 1952, s. 103 f.; *Sjöstrand* 1958, II, s. 197.
2) Se *ovan* ss. 18 och 22 f.
3) För en närmare kännedom angående tillkomsten av 1649 års skolordning hänvisas till *Sjöstrand* 1958, II, s. 185 ff.
4) Studieplan (Ratio Studiorum). För 10 år sedan på begäran av herrar directores för det högberömda collegium Stockholmense uppgjord och nu till ungdomens tjänst utgiven i tryck av Johannes Matthiae Gothus Stockholm 1636 (i *ÅSU* 17, s. 67).

ofta hända, att unga och ovana gossar bliva förvirrade genom sin respekt för klassläraren."[5]) Citatets senare del stämmer ytterst väl med Quintilianus' åsikter.[6]) När Matthiae i likhet med senare 1649 års skolordning framhåller betydelsen av elevernas tävlan med varandra, kommer han likaså romaren nära. Nyttigt är således, att gossarna "fredligt tävla med varandra i att repetera det förelästa och utsätta ett segerpris eller en belöning, vilket som helst. Det är otroligt, huru detta skärper deras iver".[7]

Ett intressant belägg på 1600-talets intresse för den växelvisa undervisningsformen möter man likaså i åbobiskopen Johannes Gezelius d. ä. (d. 1690) skriftställarskap.[8]) I hans år 1683 tryckta "Methodus Informandi", där bl. a. riktlinjer uppdragits för en mer allmän och ordnad folkundervisning, har metoden fått ett relativt vitt utrymme.[9]) Inom de fasta landsbygdsskolorna, vilka enligt Gezelius borde finnas i alla församlingar, anses det som "nödigt och nyttigt" att nybörjarundervisningen sker med tillhjälp av äldre och mer "för sigh komne" elever.[1]) Så bör ske, heter det vidare, då läraren har "flere disciplar" att undervisa.[2]) Förmodligen har Gezelius sett växelundervisningen som en naturlig utväg för uppnåendet av en individualiserad undervisning inom de fasta skolorna. Hans skolordningsförslag ger emellertid samtidigt belägg på en elevledd undervisning som instrument för en allmännare folkupplysning. För att sprida kunskaper även till mer glest bebyggda områden, har Gezelius sålunda menat det lämpligt, att "någon qwick och lärachtig Pilt på några Månader widh Kyrckian hålla, hwilken sedan the andra Barnen i Granskapen lära".[3]) Även om det här knappast är fråga om en egentlig växelundervisning mellan elever, så är det dock en undervisning genom elever med en vidgad folkundervisning som syfte.[4]) I samband

5) *Ibid.* s. 67 f.
6) Jfr *ovan* s. 18.
7) *ÄSU* 17, s. 68.
8) För en närmare kännedom angående Gezelius' d. ä. insatser på folkundervisningens område hänvisas till följande arbeten: *Leinberg* 1885, s. 1 ff.; *SFH* I, s. 223 ff.
9) *Gezelius* 1683, opag.
1) *Ibid.*
2) *Ibid.*
3) *Ibid.*
4) Synpunkten på elevernas medverkan som undervisare för uppnåendet av en vidgad folkupplysning liksom tanken på växelundervisningsformen som ett medel i individualiseringens tjänst upprepar Gezelius i sina "Perbreves Commonitiones" från år 1689 (*Gezelius* 1689, s. 27 f.).

med 1600-talets fortsatta förhandlingar kring vårt lands folkbildning, kom Gezelius skolordningsförslag att skjutas åt sidan. Det allt livligare intresset för en allmän folkundervisning i början av 1800-talet har emellertid lett till att flera av hans pedagogiska idéer åter kommit till heders. Detta gäller bl. a. synpunkten på elevernas medverkan som undervisare för uppnåendet av en vidgad folkupplysning liksom tanken på växelundervisningen som ett medel i individualiseringens tjänst.

Att en ömsesidig undervisning mellan elever förekommit inom de svenska lärdomsskolorna mot slutet av 1600-talet har i det föregående antytts.[5]) 1693 års skolordnings kärva och tämligen kortfattade stadganden stöder i viss mån också denna uppfattning. I samband med de varje onsdag förekommande "Concertationes" anses det sålunda här lämpligt, "at den ene af Disciplarne frågar den andre på Latin om de swåraste Orden".[6]) För skolordningens upprätthållande har man i överensstämmelse med tidigare skolordningar delvis också förlitat sig på lärjungarnas egen medverkan som ordnings- och tillsynsmän. Lämnades eleverna ensamma i skolan, skulle någon av dem anteckna sådana, "som sielfswåldige äre, och försumma det dem är föresatt at öfwerläsa, eller af tredsko annat tala med hwar annan än Latin".[7]) I jämförelse med 1649 års föreskrifter har emellertid i 1693 års elevernas medverkan såväl som undervisare som uppsiktsmän fått ett väsentligt mindre utrymme. Sistnämnda skolordning understryker fastmer vikten av att lärarna "med lijka Flijt och Åhuga skole Underwijsa sina ombetrodde Disciplar".[8]) En god undervisning i förening med ett gott lärarföredöme anges vidare som säkraste utväg att bringa skolynglingarna "till Dygd".[9]) Med sitt poängterande av lärarens centrala roll för undervisning och fostran har 1693 års skolordning ganska bestämt fjärmat sig från växelundervisningsidealet. Samma tendens gör sig också gällande i 1724 års skolstatuter, där en direkt, lärarledd undervisning och fostran setts som förebildlig.[1]) Inom ramen av en traditionell klassläsning har

5) Se *ovan* ss. 38 och 43.
6) 1693 års SO (i *ÅSU* 7, s. 11).
7) *Ibid.* s. 12.
8) *Ibid.* s. 8.
9) *Ibid.*
1) 1724 års skolordning framhåller som betydelsefullt, att skolornas lärare äger tillbörliga kunskaper och städse företer ett nyktert och gudfruktigt leverne (1724 års SO i *ÅSU* 7, s. 27). Endast därigenom har det ansetts möjligt att bi-

man dock värnat om en individuell omvårdnad av eleverna.[2]) I linje härmed rekommenderas bl. a. en uppdelning av de olika klassernas elever på "superiores" och "inferiores".[3]) Nyttigt anses likaså vara att placera disciplarna i ordning efter "qwickheet och framsteg".[4]) Individualiserings- liksom tävlingsprincipen skymtar också i samband med den fria flyttning, som skolordningen rekommenderar inom olika klasser. För lärjungarnas "upwäckelse" ägde sålunda lärarna rättighet med rektors samtycke att flytta "the flitigare öfwer the försummeligare".[5]) Däremot har man i skolordningen motsatt sig en dylik flyttning mellan skilda klasser, varför elevernas frihet i fråga om enskilt anlagsförverkligande blivit betydligt mindre än i jämförelse med 1649 års mer liberala flyttningsbestämmelser.[6]) 1724 års skolordning saknar till synes vidare alla föreskrifter om växelundervisningsformen. Med tanke på den inre undervisningsorganisationen och de individualiseringssträvanden, som här kommit till uttryck, torde dock metoden ha legat nära till hands inom speciellt "vägglösa" och mer talrikt frekventerade skolor. Man synes därför kunna förutsätta, att den fortlevt vid flera skolor som ett medel i individualiseringens tjänst, även om inga mer entydiga belägg på dess förekomst inom 1700-talets svenska läroverk har kunnat uppbringas.[7]) Att givna skolordningsföreskrifter ej alltid har kom-

bringa "en god underwisning" och att fostra eleverna till "ett Christeligt och ärbart lefwerne" *(ibid.)*. I överensstämmelse med 1649 års skolordning stadgas klassläsningsprincipen som grundval för arbetet inom skolans samtliga 4 klasser och den sidstående apologistavdelningen *(ibid.* s. 36).

2) Vid elevernas intagning i skolan hade rektor i likhet med 1649 års stadganden (se *ovan* s. 45 not 1) att examinera och placera dem i den klass, de med rätta borde tillhöra för ett fullgott kunskapsinhämtande *(ÅSU 7*, s. 25 f.). Vidare framhålles vikten av att lärarna lämpade sin undervisning "effter sina lärjungars begrep och ingalunda föreställa them swåre ock diupsinnige lärdomar ock spörsmål" *(ibid.* s. 29).
3) *Ibid.* s. 45.
4) *Ibid.* s. 36.
5) *Ibid.* s. 26.
6) Jfr *ovan* s. 47.
7) I samband med sina folkbildningssträvanden har Adolf Modéër (d. 1799) utpekats som förfäktare av växelundervisningsmetoden. Enligt en artikel i "Tidskrift för folkskolelärare och folkskolebildningens vänner" år 1849 skulle Modéërs "Utkast til Reglor för Sokne-Skolar" (1794) innehålla bl. a. följande paragrafer: "11. Ett större antal barn kunna undervisas (genom växelundervisningsformen). 12. Disciplinen handhafves lättare med tillhjelp af under- och öfvermonitörer ... 16. Karakteren utbildas under de mångfaldiga förhållanden, i hvilka barnen stå till hvarandra. 17. Det barnet lärt, klargöres och införlifvas i deras medvetande, då de äro skyldiga att meddela det åt andra. Då man lär andra, lär man sig sjelf" *(Tidskrift för folkskolelärare och folkskolebild-*

mit att efterlevas synes i sammanhanget väl värt att understryka. Så framhåller exempelvis rektor J. Kraftman (d. 1791), att skolungdomen vid Björneborgs trivialskola ännu under slutet av 1740-talet "plocktals" flyttats mellan olika klasser.[8]) Stick i stäv mot gällande skolordningsföreskrifter rapporterar likaså E. Tegnér förekomsten av en dylik fri flyttning mellan klasser inom 1800-talets lärdomsskolor.[9]) Avsaknaden av växelundervisningsföreskrifter i 1724 års skolordning är därför knappast något bindande bevis för att metoden helt eliminerats ur skolorna. I sin reservation till 1825 års uppfostringskommittés betänkande framhåller också filosofiprofessorn Samuel Grubbe (d. 1853), att växelundervisningen, i synnerhet vid repetitioner, alltid varit i bruk inom "talrikt besökta Skolor, . . . ehuru man ej derföre utnyttjat benämningen af Vexel-undervisning".[1]) Samma uppfattning påträffas också i nyssnämnda betänkande, som bl. a. erinrar om, att metoden varit beaktad i 1571 och 1649 års skolföreskrifter men även tillämpad under senare tider "fastän icke bestämd och förordnad".[2]) Erinras kan likaså om Tegnérs tal vid Växjö gymnasium 1843, där det bl. a. heter, att det i synnerhet vid detta gymnasium "varit vanligt", att gymnasister undervisat skolpiltar "ej hemma, utan i skolan och under överlärarens egen uppsikt".[3]) Kanske har Tegnér haft S. Ödmanns skolskildringar från 1760-talets Växjö i minnet. Den skolrepublik, som den senare liknat läroverket

ningens vänner 1849, 5, s. 290 f.). Nämnda paragrafer står varken att återfinna i Modéérs "Utkast til Reglor för Sokne-Skolar" eller hans likaledes välbekanta "Anledning För Socken-Skolmästare Til deras angelägna Sysslas berömliga Förwaltande" (1796). Informationsbibliotekarien G. Johnsen vid Uppsala universitetsbibliotek förmodar, att den anonyme författaren i "Tidskrift för folkskolelärare . . ." helt sonika "lagt till några paragrafer" från "någon annan skrift av Modéér *(brev från G. Johnsen till förf.*, den 27 april 1970). Diverse efterforskningar till trots har likväl icke nämnda paragrafer kunnat påträffas. Troligen har Modéér aldrig författat dem. Härpå tyder bl. a. ordvalet. Begreppen "under- och öfvermonitörer" i den 11:e paragrafen synes sålunda hämtade ur den lancasterska vokabulären. Det bör observeras, att Lancaster först år 1803 förefaller ha brukat begreppet "monitor" (se *ovan* s. 14 not 2). Beträffande åter innehållet framstår den 16:e paragrafen med sitt poängterande av moniteringen som ett redskap i karaktärsbildningens tjänst mer som en skapelse från 1800- än 1700-talet.

8) *Kraftman* 1751, s. 32.
9) *Esaias Tegnér Samlade Skrifter* 6, s. 170.
1) *1825 års uk. Prot. och handl.*, II: Professor Grubbes reservation, den 1 dec. 1828 (tryckt i *Betänkande af Comitén . . . den 20 December 1828* 1829, bil. 1, s. XL).
2) *Betänkande af Comitén . . . den 20 December 1828* 1829, s. 50.
3) *Esaias Tegnér Samlade Skrifter* 9, s. 347.

vid, har med sina många befattningshavare bland eleverna inte stått den lancasterska monitörhierarkin långt efter.[4]) Den långa raden av elevtjänstemän synes dock av den ödmannska skildringen att döma i huvudsak ha innehaft uppgifter av tämligen renodlad ordnings- och uppsiktsmässig karaktär. Att en viss form av växelundervisning också förekommit inom den "vägglösa" skolan i Växjö ännu ett gott stycke in på 1700-talet är emellertid ställt utom allt tvivel. Enligt Ödmann har det således varit brukligt före 1760-talets ingång, att "gymnasisterna för klasserna i skolan höllo repetition (genomgång) av det stycke, som skulle läsas från kl. 3. till 5.".[5]) Att denna form av undervisning mellan elever borttagits anses som fel, ty därigenom har också möjligheten att utbilda "många skickeliga informatorer vid skolan bortfallit".[6])

Lika litet som i 1724 års skolstatuter har växelundervisningsformen beaktats i 1807 års skolordning. Sistnämnda förordning rekommen-

4) Den förnämste av växjöskolans elevtjänstemän var enligt Ödmann "notarius scholae", vilken varje lördagsmorgon fördelade den kommande veckans göromål bland sina underordnade kamrater *(Svenska Mästare* 1935, s. 40). Genom denne "skolans vice president" verkställdes för övrigt "alla anstalter" inom skolan. Närmast i rang följde "claviger et effundens preces" (nyckelbäraren och bönehållaren) — en högst betydelsefull elevämbetsman med uppgift att bl. a. förvalta nyckeln till det skåp, där skolans ris och rottingar förvarades. Vidare ålåg det honom att förrätta bön "för hela skolan" *(ibid.* s. 41). Inom skolans högsta avdelning utsågs varje vecka två s. k. "notatores scholae" (anmärkare, angivare i skolan), vars huvuduppgift förefaller ha varit att övervaka elevernas ordning och uppförande. Från nedre ringen tillsattes i sin tur två "notatores in templo" (anmärkare i kyrkan), vilka hade att anteckna de gossar, som försummade gudstjänster och bönestunder eller begick förseelser vid desamma. För att kunna bevisa sin talan utvalde sistnämnda elevtjänstemän två "testes" (vittnen), som bevittnade käromålen. För dörrars och fönsters öppnande och stängande i skolrummet ansvarade åter två elever ur de högre klasserna med titeln "observatores fenestrarum" (fönsteruppsyningsmän). Uppgiften att anskaffa och förfärdiga ris och spön tillkom de s. k. "virgas caedentes" (spöskärare) — elevtjänstemän tagna ur skolans mellanklasser och apologistavdelningen *(ibid. s. 42).* Slutligen hade lägsta klassens lärjungar som "scholam scopis mundante" (ordagrant: de i skolan med kvastar renande) att sopa och rengöra skollokalen *(ibid.).*
En liknande organisation av elevtjänstemän, som den Ödmann omtalar för skolan i Växjö, torde också ha förekommit vid andra svenska lärdomsanstalter om än med varierande utformning. Se t. ex.: *Professor C. F. Falléns Biografiska Anteckningar* 1914, s. 6 f.; *Revisionens öfver Rikets Elementar-Läroverk Underdåniga Berättelse om verkställd granskning af Allmänna Undervisningens tillstånd; med bilagor* 1825, s. 20.

5) *Svenska Mästare* 1935, s. 50. Arcadius bestyrker riktigheten av Ödmanns uppgifter om att gymnasister i Växjö biträtt lärarna vid undervisningen i skolans lägre klasser. Enligt Arcadius skulle så ha varit fallet ännu långt efter tillkomsten av 1724 års skolordning *(Arcadius* 1889, s. 32).

6) *Svenska Mästare* 1935, s. 50.

derar fastmer anställandet av biträdande lärare inom nybörjarklassen "i den händelse Barnens antal blifwer der så stort, att det icke kan af en ensam Lärare tilbörligen skötas".[7]) Samtidigt föreskriver den nya skolordningen en undervisningsorganisation med klasser och undergrupper, som tveklöst kan sägas ha inbjudit till växelundervisningens användande.[8]) I samma riktning torde också skolordningens krav på ett individualiserat kunskapsinhämtande och dess rekommendationer av tävlingsprincipen ha verkat. Sålunda framhålls vikten av att rektor anställer intagningsförhör med lärjungarna och placerar dem i den klass, där de "til nytta fatta de stycken, som föreläsas".[9]) Man betonar vidare, att "mycken skilnad blifwer mellan Superiores och Inferiores" inom de klasser, där eleverna tillbringar två år.[1]) Därför måste den enskilde läraren tillse, att eleverna "ej blifwa hwarandra hinderlige, och at underwisningen så anställes, at alla deraf winna förkofring".[2]) För att uppmuntra eleverna "til täflan i flit, dygd och sedighet" ägde läraren likaså rättighet efter samråd med rektor "at flytta en flitig (elev) öfwer den försumligare".[3]) 1807 års skolordnings bestämda fordran på hänsynstagande till de individuella olikheterna och dess hävdande av tävlingsprincipen som ett samtidigt medel till intellektuell och moralisk bildning rimmar väl med de reformtankar, som framkommit i vårt land från slutet av 1760-talet.[4])

Samtidigt som man på reformhåll understrukit vikten av alla individers rätt till undervisning, har man värnat om den enskildes möjligheter att förverkliga sina naturgivna förutsättningar utan att fördenskull uppge kravet på en för alla lika förpliktande och jämlikhetskrävande fostran.[5]) I flera fall har därvid en inbördes tävlan framstått som sannaste vägen för ett samtidigt förverkligande av individernas varierande krafter och samhällets krav på en för alla likför-

7) 1807 års SO (i *ÅSU 7*, s. 99).
8) I likhet med 1724 års skolordning har man i 1807 års tänkt sig en uppdelning av de olika klassernas elever på "Superiores" och "Inferiores" *(ibid.* s. 84).
9) *Ibid.* s. 77.
1) *Ibid.* s. 84.
2) *Ibid.*
3) *Ibid.* s. 85. 1807 års flyttningsbestämmelser överensstämmer med de som föreskrivits i 1724 års skolordning. En fri flyttning har således medgivits inom men ej mellan skilda klasser (jfr *ovan* s. 52).
4) För en mer ingående kännedom angående 1760-talets pedagogiska debatt hänvisas till *Sjöstrand* 1961, III: 1, s. 76 ff.
5) *Ibid.* s. 126 ff.

mig moralisk och medborgerlig fostran. Tävlingsprincipen som grundval för såväl undervisning som fostran skymtar som nämnts redan i 1649 års skolordning.[6]) Från 1760-talet kom denna tanke mer markant att skjutas i förgrunden i samma mån som frihets- och jämlikhetssträvandena mer entydigt börjat komma till uttryck. I ett uppmärksammat "Tal om ungdomens upfostran" år 1767 betonar således Carl G. Löwenhielm (d. 1768), att "en slags jämlikhet" är grunden till människans dyrbaraste skatt i livet, nämligen "en rätt borgerlig Frihet".[7]) Jämlikheten betyder emellertid på intet sätt, att alla medborgare skulle äga "lika anseende, lika myndighet och lika förmåga, ty sådant är mot sjelfva naturen".[8]) Innebörden av jämlikhetsbegreppet är fastmer alla individers rätt "til högsta anseende och största inkomst" allt utifrån skilda naturgåvor, kunskaper och bedrifter.[9]) Nämnda premisser har lett Löwenhielm att betrakta tävlingsprincipen som central i samband med undervisning och fostran. Skolornas klasser, cirklar och hederstecken anses i sammanhanget som utmärkta medel. Starkaste drivkraften "til kunskap och seder" är dock elevernas inbördes tävlan.[1]) All ungdom bör därför hänvisas till offentliga skolor, ty endast där kan en sund tävlan uppkomma. Även om Löwenhielm betraktat tävlan som grundval för både undervisning och fostran har en till synes klar åtskillnad gjorts mellan de båda bildningskomponenternas funktioner. Den genom tävlingsprincipen alstrade friheten i fråga om individuellt anlagsförverkligande har uppenbart uteslutande anknutits till undervisningen eller själva kunskapsinhämtandet. För den förespråkade jämlikheten har åter en för alla lika förpliktande fostran setts som central. Typiskt nog talar Löwenhielm om en "likformig" uppfostran som medel till skolans högsta angelägenhet "at förbättra hjärtat" och "böja viljan".[2]) Liknande synpunkter möter man också i Anders Schönbergs (d. 1811) pedagogiska tänkande. Snillegåvornas "olika hastigt" framväxande mognad fordrar sålunda en individuell omvårdnad i fråga om kunskapsinhämtandet.[3]) Förverkligandet av individernas varierande förutsättningar kräver likaså, att man söker "lätta lärdomsvägen för en

6) Se *ovan* s. 48.
7) *Löwenhielm* 1767, s. 8.
8) *Ibid.* s. 9.
9) *Ibid.* s. 27.
1) *Ibid.* s. 37.
2) *Ibid.* s. 43 ff.
3) *Schönberg* 1770, s. 128.

quickare, och, om det vore möjeligt, häfva okunnigheten hos en trögare".[4]). Den frihet, som Schönberg förbundit med kunskapsinhämtandet balanseras i hans liksom tidigare Löwenhielms skolprogram av en jämlikhetsinriktad fostran. Uppfostran syftar sålunda till att hos alla inprägla "drift til ömhet" och "en utmärkt kärlek för Medborgare".[5]) För förverkligandet av dessa frihets- och jämlikhetsidéer hänvisar också Schönberg till tävlingsprincipen. Människan har nämligen "en medfödd ärelystnad", som lätt kan ledas till "det goda".[6]) Det rådande tävlingssystemet inom samtidens skolor att få hoppa över kamraterna "på bänken, eller till en högre Class" anses dock som otillräckligt.[7]) Schönberg rekommenderar, att tävlan förhöjs genom att skickligare elever belönas med bl. a. silvermedaljer.[8]) Samtidigt som tävlan mellan eleverna setts som fördelaktig för ett individuellt anslagsförverkligande, har den som ovan antytts även betraktats som följdriktig för en fostran till jämlikhet. Ty just genom tävlan väcks lärjungarna till "flit", liksom de förnämsta barn lär sig inse, att de ej är av "et bättre slags lera".[9])

Löwenhielms och Schönbergs pedagogiska tänkande framstår som intressant inte minst med tanke på den senare växelundervisningsdiskussionen i vårt land. Deras poängterande av tävlan som något av ett universalmedel för ett samtidigt förverkligande av individens naturliga förutsättningar och en för alla lika förpliktande moralisk och medborgerlig fostran har i mångt och mycket föregripit denna diskussion. I än högre grad gäller detta rektor Nils Lagergrens (d. 1835) utlåtande 1813 angående verksamheten vid Linköpings trivialskola.[1]) Trots att "60, 70, 80, till 90 ynglingar kommit att vistas i samma Rum" sökte man vid linköpingsläroverket likväl att lämpa undervisningen efter varje elevs förutsättningar.[2]) Den metodiska utväg, som därvid stod till buds, var enligt Lagergren, att lärarna lät de elever, "som finnas mäst uppmärksamma få ropa eller uppkalla af de öfrige hvem de åstunda, att göra reda för hvad som förehafvits

4) *Ibid.*
5) *Ibid.* s. 39.
6) *Ibid.* s. 143.
7) *Ibid.* s. 142.
8) *Ibid.* s. 145.
9) *Ibid.* s. 55.
1) *1812 års uk. Uppgifter från konsistorierna,* 17: Linköpings trivialskola, den 1 dec. 1813.
2) *Ibid.*

vid granskningen. Detta har altid haft en nyttig verkan, och denna methodens nödvändighet påkallas i den mon Lärjungarne äro talrike, såsom i dessa klasser".[3]) Den växelvisa undervisningsformen har i denna sin utformning setts som en nödvändighet för ett individualiserat kunskapsinhämtande. I viss mån har också en fri anlagsutveckling möjliggjorts, då det varit tillåtet att "hoppa" mellan klassernas olika läxlag eller ordningar.[4]) Beträffande åter skolans fostrande funktion har Lagergren bestämt slutit upp kring tanken på en i jämlikhetens anda moralisk och medborgerlig fostran. Lärarens goda föredöme framhålls därvid traditionellt som främsta medel. Samtidigt har för denna fostran en "inbördes täflan" ansetts äga sin givna betydelse, ty såväl i avseende "på Läsningen, som den moraliska bildningen äro methoderna, som väcka hederskänslan, ambition och företrädeshogen, verksammare i en större samling, än i en mindre".[5]) Lagergrens utlåtande bestyrker förekomsten av en inhemsk växelundervisningstradition i omedelbar anslutning till presentationen av Bells och Lancasters skolplaner i vårt land. Som än centralare framstår emellertid, att den diskussion kring metodens intellektuella och moraliskt fostrande förtjänster, som väckts till liv genom de brittiska monitörförebilderna, i betydande utsträckning föregripits i det lagergrenska utlåtandet. Något av detsamma torde också kunna sägas beträffande de motiveringar, vilka kommit till uttryck i samband med den inhemskt inspirerade växelundervisning, som bevisligen även förekommit på folkundervisningens område i början av 1800-talet.

Moniteringens goda förutsättningar att slå rot inom vårt lands folkbildningsanstalter vid nyssnämnda tidpunkt skymtar man i C. U. Broocmans lilla uppsats "Om Stockholms Undervisningsverk".[6]) Den kände svenske skolmannen omtalar här, att barnantalet vid vissa av de "vägglösa" och odifferentierade kyrkskolorna uppgått till ett 70-tal elever. Hur kan man begära, frågar sig Broocman, att en enda lärare på en gång skall kunna undervisa "så många och så olika för sig komna barn"?[7]) Nämnda problematik synes i början av 1800-talet ha varit levande på åtskilliga håll i vårt land och mer eller mindre

3) *Ibid.*
4) *Ibid.*
5) *Ibid.*
6) *Magasin för föräldrar och lärare* 1812, 2: 2, s. 32 ff.
7) *Ibid.* s. 42.

spontant aktualiserat den växelvisa undervisningsformen. Belägg härpå ger bl. a. de rapporter, som under loppet av åren 1813—14 inkommit från kosistorier och skolor till 1812 års uppfostringskommitté. Att döma av dessa har de fasta folkskolor, som existerat[8]), i flera fall varit små och trånga, inte sällan inhysta i eller i omedelbar

8) Enligt en sammanställning fanns i 11 stift (Uppsala stift och Stockholms stad ej medräknade) 2047 församlingar med 484 fasta och 473 ambulatoriska folkskolor *(Torpson* 1888, ss. 184 ff. och 204. Jfr vidare *Sjöstrand* 1965, III: 2, s. 341). Någon form av skola synes ha förekommit i 42 % av församlingarna, av vilka 24 % haft fasta och 18 % ambulatoriska inrättningar. Betydande variationer har dock förelegat mellan stiften. Inom Lunds och Visby stift ägde 92 respektive 100 % av församlingarna någon form av skola, medan motsvarande siffror för Härnösands, Växjö och Göteborgs stift utgjorde 9,9 och 17 %. Frånräknas Lunds och Visby stift återstår i resterande nio stift 1522 församlingar med 369 fasta eller ambulerande skolor fördelade på 365 församlingar. Endast 24 % av dessa församlingar har med andra ord haft någon form av skola. Tillståndet i städerna kan belysas med följande sifferuppgifter. Inom 54 städer i Uppsala, Linköpings, Skara, Göteborgs, Lunds och Karlstads stift fanns sammanlagt 61 skolor. För 48 av dessa städer föreligger jämförelsetal, i vad det gäller antalet barn i skolpliktig ålder och antalet elever inom skolorna. Enligt dessa tal skulle av närmare 19000 barn i skolåldern endast cirka 2400 ha besökt stadsskola eller annan jämförbar skola, d. v. s. blott omkring 13 % *(Sjöstrand* 1965, III: 2, s. 342). Inom många församlingar har man uttryckt sitt missnöje över den rådande bristen på undervisningsanstalter. Och även där fasta eller ambulerande skolor har funnits, klagar man ofta på en existerande "stor disproportion" mellan barn i skolåldern och antalet inskrivna barn i skolorna *(1812 års uk. Uppgifter från konsistorierna,* 16: Leufsta församling, den 31 dec. 1813. Jfr vidare t. ex. *a. a.*, 16: Orhesta församling, den 15 nov. 1813; *a. a.*, 17: Kärna församling, den 18 aug. 1813; Godegårds församling, den 9 nov. 1813; Dala församling, den 13 dec. 1813; *a. a.*, Westra Wingåkers församling, den 13 sept. 1813; Tyresö församling, den 27 juni 1813; Lerbäcks församling, den 10 aug. 1813; Gagnefs församling, odat. 1813; *a. a.*, 19: Wadensiö och Örja församlingar, den 12 okt. 1813; *a. a.*, 20: Sätila pastorat, odat. 1813). Flera skäl nämns i rapporterna som förklaring till det kvantitativt sett svagt utvecklade folkskoleväsendet. Bristande ekonomiska tillgångar anförs därvid i många fall som ett direkt avgörande hinder för tillkomsten av fasta folkskolor (se t. ex. *a. a.*, 17: Skeda församling, den 15 dec. 1813; Hwarfs församling, den 21 nov. 1813; Broddetorps församling, den 24 juli 1813; *a. a.*, 18: Bettna socken, den 27 sept. 1813; Leksands församling, den 1 nov. 1813; Gagnefs församling, odat. 1813; *a. a.*, 19: Andrarums och Hjaryds församlingar, den 16 sept. 1813; *a. a.*, 20: Hjelmeryds pastorat, den 30 dec. 1813; Sibbarps pastorat, den 1 nov. 1813). Rapporterna pekar vidare på den svenska landsbygdens glesbebyggelse med åtföljande problem för barnen att infinna sig vid en mer centralt belägen sockenskola (se t. ex. *a. a.*, 16: Bjuråkers socken, den 27 nov. 1813; Ofvansjö församling, den 15 okt. 1813; *a. a.*, 17: Hvena socken, den 15 dec. 1813; *a. a.*, 18: Grangärdes församling, odat. 1813; Orsa församling, den 11 dec. 1813). I andra fall åter har man sett en traditionell hemundervisning (se t. ex. *a. a.*, 16: Åkerby socken, den 24 jan. 1814; Röks församling, den 6 sept. 1813; *a. a.*, 18: Råby församling, den 11 sept. 1813; *a. a.*, 20: Stenbrohults församling, den 25 nov. 1814) eller ambulatorisk skolgång (se t. ex. *a. a.*, 19: Lunds konsistorium, den 15 maj 1814) som mer ändamålsenliga än en fast skolgång. Att få till stånd ambulatoriska skolor betecknas av Lunds konsistorium som särskilt väsentligt inom de delar, där landskapet är "glest bebyggt och vägarne ofarbara" *(ibid.)*.

anslutning till lärarens bostad.[9]) Någon exceptionell trångboddhet kan likväl knappast sägas ha karakteriserat de fasta skolorna i gemen. En rad rapporter tyder i själva verket på ett relativt gott utrymme per elev. Detta gäller speciellt i de fall, där sockenstugan använts som skollokal.[1]) Som vida centralare för undervisningens utformning framstår det faktum, att den egentliga skollokalen tämligen genomgående utgjorts av ett enda rum. Inom dessa "vägglösa" skolor har elevnumerären i sin tur ofta varit av betydande storlek.[2]) Bortsett från större stadsskolor bestreds vidare undervisningen så gott som undantagslöst av en enda lärare, vars kvalifikationer i många

9) Hudiksvalls fattigskola beskrivs t. ex. som "ett litet hus, bestående af Stuga och Kammare, hvarest undervisningen sker och Läraren njuter husrum" *(1812 års uk. Uppgifter från konsistorierna,* 16: Hudiksvalls fattigskola, den 16 dec. 1813). Från Wallby, Uppsala stift, omtalas, att sockenskolan varit inhyst tidvis i lärarens bostad och tidvis i en granngård *(a. a.,* 16: Wallby församling, den 20 jan. 1814). Som "en trång boning" skildras likaså Johannes kyrkskola i Stockholm *(a. a.,* 16: Johannes kyrkskola, den 12 april 1814). Jfr vidare t. ex. *a. a.,* 19: Trelleborgs skola, okt. 1813; *a. a.,* 20: Falkenbergs stadsskola, den 30 nov. 1813.

1) Enligt de inlämnade rapporterna har inte sällan sockenstugan använts som skollokal. Där så varit fallet, möter man sällan några anmärkningar om trånga skollokaler. Tvärtom ges flera belägg på ett förhållandevis gott utrymme per elev. Sockenskolan i Vårdsberg, Linköpings stift, säges exempelvis ha varit inhyst i "församlingens rymliga och väl inrättade Socknestuga" *(a. a.,* 17: Wårdsbergs församling, den 11 dec. 1813). Så var också fallet i Folkärna socken, Västerås stift, där skollokalen inte blott var "rymlig" utan även "med Eldstad försedd" *(a. a.,* 18: Folkärna socken, den 6 dec. 1813). Jfr vidare t. ex. *a. a.,* 16: Sparrsätra socken, den 20 dec. 1813; Alsike socken, den 8 dec. 1813; *a. a.,* 17: Godegårds församling, den 9 nov. 1813; Råda församling, den 14 dec. 1813. Även i andra fall, där skolan ej varit inrymd i sockenstugan, framhålls lokalens rymlighet. Forssmarks bruksskola, Uppsala sift, säges exempelvis utgöras av "ett stort Rum" *(a. a.,* 16: Forssmarks församling, den 29 dec. 1813).

2) Någon detaljerad bearbetning beträffande de enskilda skolornas elevantal synes ej föreligga. Ej heller har en sådan varit möjlig att utföra inom ramen för denna framställning. Nämnas kan dock, att elevnumerären vid en rad fasta folkskolor uppgått till mellan 30—60 lärjungar (se t. ex. *a. a.,* 16: Rasbo och Kihls församlingar, den 26 nov. 1813; Willberga församling, den 1 nov. 1813; Tuna församling, den 11 dec. 1813; Weckholms församling, den 10 dec. 1813; Bälinge församling, den 31 jan. 1814; Wattholma bruksskola, den 30 dec. 1813; Forssmarks bruksskola, den 29 dec. 1813; Estuna församling, den 7 dec. 1813; Odensala församling, den 22 dec. 1813; Alsike församling, den 8 dec. 1813; Lagga församling, den 28 juli 1813; Spånga och Jerfälla församlingar, den 2 nov. 1813; *a. a.,* 17: Eksjö stads barnaskola, odat.; *a. a.,* 18: Eskilstuna skola, den 5 aug. 1813; Thorshälla skola, den 29 juli 1813; SöderTelge pedagogi, den 27 sept. 1813; Köpings stadsskola, den 28 dec. 1813; *a. a.,* 19: Trelleborgs stadsskola, odat. 1813; Törringe församling, den 3 mars 1814; Harlösa församling, den 25 okt. 1813; Strös församling, den 26 okt. 1813; Gjörloffska skolan i Landskrona, den 13 okt. 1813; *a. a.,* 20: Varbergs stadsskola, den 25 okt. 1813).

fall måste betecknas som direkt undermåliga.[3]) Ett huvudproblem har av vad som här anförts naturligt nog gällt denne ende lärares möjligheter att undervisa "så många och så olika för sig komna barn" för att åter citera Broocman.[4]) Som regel har man löst problemet genom att indela elevmaterialet inom de "vägglösa" skolorna i ett varierande antal klasser.[5]) Endast i undantagsfall har en dylik elevklassifikation ansetts som outförbar.[6]) Fastmer har man i många fall eftersträvat en än effektivare individualisering genom en ytterligare uppdelning av klasserna i läxlag, läxor, cirklar eller ordningar.[7]) Skolornas inre organisation företer med andra ord slående

3) Några seminarier eller egentliga lärarutbildningsanstalter fanns denna tidsperiod ej i vårt land. Även om det låter stort, då man från Sigtuna stadsskola framhåller, att metoden bör avgöras "efter Barnens fallenhet och fattningsgåfvor", så torde det oftast ha brustit i lärarnas såväl fackmässiga som metodiska insikter *(a. a.,* 16: Sigtuna stadsskola, odat. 1814). Från Hargs pastorat omtalas exempelvis, att läraren vid därvarande bruksskola "utan att derföre ogillas, ofta saknar den insikt, han skulle meddela andra" *(a. a.,* 16: Hargs pastorat, den 20 jan. 1814). Lunds konsistorium påpekar, att man med rätta i landet klagade över bristen på "skicklige Scholmästare" *(a. a.,* 19: Lunds konsistorium, den 25 maj 1814). Man bör heter det, åtminstone kunna kräva, att lärarna kan läsa innantill och "någorlunda skrifva" *(ibid.).* Jfr vidare *ÄSU* 2, 3, 12 och 16.

4) Jfr *ovan* s. 58.

5) Vid exempelvis Söderhamns "vägglösa" skola förekom 5 klasser *(1812 års uk. Uppgifter från konsistorierna,* 16: Söderhamns pedagogi, den 31 dec. 1813). Wattholma bruksskola var i sin tur skiftad i 3 klasser *(a. a.,* 16: Wattholma brusskola, den 30 dec. 1813). Inom Bromma sockenskola förekom den inte ovanliga seden att placera eleverna efter kunskaper i klassrummet, "då på hwarje säte de sitta nederst som äro minst kunnige" *(a. a.,* 16: Bromma församling, den 25 okt. 1813). Eleverna var här vidare uppdelade efter kön med flickorna placerade å ena sidan och gossarna å andra sidan rummets mittgång. Varje sida hade i sin tur 2 "afdelningar" *(ibid.).* På andra håll har klassindelningen fluktuerat allt efter lärjungarnas "större eller mindre fattningsgåfvor och framsteg" *(1812 års uk. Uppgifter från konsistorierna,* 17: Projekt till en skolinrättning i Daretorps församling, odat.). Jfr vidare *a. a.,* 16: Instruction För Skole Inrättningen i Sollentuna Socken, den 9 okt. 1804; Stockholms katekskolor, den 6 juli 1814; *a. a.,* 17: Lidköpings stadsskola, den 29 dec. 1813; *a. a.,* 18: Thorshälla skola, den 29 juli 1813. I en del fall förekommer också en klassifikation med utgångspunkt från ämnen. Från Estuna sockenskola, Uppsala stift, heter det sålunda, att barnen fördelas i klasser "efter de ämnen som förehafvas och den kunskapsgrad, som Lärjungarna äga. Äfven flytta de flitigare öfver de tröga" *(a. a.,* 16: Estuna församling, den 7 dec. 1813). På så sätt har man inom denna sockenskola kommit att beakta såväl lärjungarnas inter- som intraindividuella begåvningsdifferenser.

6) "Ingen fördelning i Klasser kan äga rum, der endast en Lärare finnes", heter det från Hudiksvalls fattigskola *(a. a.,* 16: Hudiksvalls fattigskola, den 16 dec. 1813). Jfr vidare *a. a.,* 16: Waxholms skola, den 26 okt. 1813.

7) I Strömstad var exempelvis den "vägglösa" skolan indelad i 2 klasser och dessa i sin tur delade i 2 s. k. "läxor" eller läxlag *(a. a.,* 20: Strömstads stadsskola, den 27 sept. 1813). Även inom skolor med flera lärare och egentlig klassindelning har läxlagsindelningar varit brukliga. Vid exempelvis Frimurare Barnhu-

likheter med reformationstidens svenska lärdomsskolor. Liksom inom dessa har man också tillgripit växelundervisningsformen för uppnåendet av en mer individualiserad undervisning. I Svea livgardes kyrkorådsprotokoll den 15 januari 1814 kan bl. a. läsas: "Om Barnen bli många och Läraren ej medhinner alla, må han till hjelp taga någon af de snällaste Gossarne, som turvis höra på de yngstas innanläsning".[8]) Från Eksjö stads barnskola omtalas likaså blott en lärare för 40—60 elever, varför ofta "någon af de äldre Lärjungarne anförtrodes de yngres handledning".[9]) År 1813 ombesörjde vid Säters stadsskola en enda lärare 86 lärjungars undervisning.[1]) Detta har bedömts som fullt möjligt, då "någon skicklig och behöfvande af de äldre Scholarer, under Lärarens syslosättning med andra öfningar, varit anförtrodd att afhöra de yngres innanläsning och katekesläxor".[2]) Som exempel på förekomsten av en inhemskt präglad växelundervisning inom 1810-talets svenska folkskolor kan vidare nämnas Stora Råby sockenskola i Skåne. Trots att elevnumerären här uppgått till endast ett 20-tal lärjungar, har mer försigkomna haft "närmast omkring sig några af nybegynnare af sama Kön, af hvilka de förre rådfrågas om en eller anan bokstaf eller stafvelse".[3]) Även i skolor med fasta klasser har växelundervisningsformen kommit till heders i individualiserande syfte. Vid Frimurare Barnhusets skolinrättning i Stockholm tillhölls sålunda "alltid någon af de äldre mest stadgade Gossarna" från övre klassen "att räkna Bokstäfverne med första Läslaget".[4])

Också i de reformförslag på folkundervisningens område, som inkommit till 1812 års uppfostringskommitté, ges belägg på en in-

sets skola i Stockholm fanns 2 lärare och klasser med lägsta klassen uppdelad på 4 läxlag enligt följande grunder:
läxlag 1: "De som lära att känna bokstäfverne";
läxlag 2: "De som öfvas i enkel stafning";
läxlag 3: "De som helt stafva";
läxlag 4: "De som öfvas uti renläsning. De sistnämnda skola äfven sysselsättas med Ziffrors och Bokstäfvers skrifning samt enkla Tals uträknande" *(a. a.,* 16: Frimurare Barnhusets skolinrättning, den 10 maj 1814). Jfr vidare *a. a.,* 20: Marstrands skola, odat. 1813.

8) *A. a.,* 16: Utdrag af Protocollet, hållet i Svea LifGardes Församlings Kyrko-Råd, den 15 jan. 1814.
9) *A. a.,* 17: Eksjö stads barnaskola, odat.
1) *A. a.,* 18: Säters stadsskola, den 3 jan. 1814.
2) *Ibid.*
3) *1812 års uk. Uppgifter från konsistorierna,* 19: Stora Råby församling, den 20 dec. 1813.
4) *A. a.,* 16: Frimurare Barnhusets skolinrättning, den 10 maj 1814.

hemsk växelundervisningstradition. I ett memorial av den 12 oktober 1814 framhåller ingen mindre än Gustav Abraham Silverstolpe (d. 1824) beträffande städernas pedagogier, att ett 50-tal barn väl kan undervisas av en enda lärare genom "användandet af de skickligaste barnen till medhjälpare under Lärarens upsigt, en method, som när läseordningen är rätt uttänkt, kan verkställas".[5]) Enligt det silverstolpska förslaget tänktes varje pedagogi ha en enda klass med 3 terminsvis sammanhållna "ordningar" eller avdelningar.[6]) I princip förefaller Silverstolpes växelundervisningsförslag ha betingats av kravet på att skänka så många individer som möjligt en grundläggande undervisning med beaktande av ett individuellt kunskapsinhämtande. Huruvida han har ägt kännedom om de brittiska monitörförebilderna denna tidpunkt synes tämligen ovisst.[7]) Hans rekommenderade "ordningar" kan under inga omständigheter likställas med Lancasters "ämnesklasser".[8]) Vidare bör observeras, att Silverstolpes växelundervisningsförslag icke upptar någon fri fortgång mellan olika "ordningar". Endast vid "terminens slut", heter det, har

5) *1812 års uk. Div. ink. skrivelser*, I. Memorial från G. A. Silverstolpe, den 12 okt. 1814.

6) *Ibid.* Allt efter varierande kunnighet tänktes eleverna uppdelade på följande 3 "ordningar" eller avdelningar: "Nybegynnar Ordningen, Mellan Ordningen och den Öfra Ordningen".

7) Tjänstemannen vid artilleri-militärkontoret, sedermera landshövdingen J. D. af Wingård (d. 1854) uppger, att han efter sin återkomst från London i slutet av år 1808 (jfr *nedan* s. 211) uppmärksammat riddarhussekreteraren A. G. Silverstolpe (d. 1816) på Lancasters skolinrättning *(Wingård* 1847, 5, s. 153 f.). I samband härmed skulle af Wingård även ha sammanträffat med riddarhussekreterarens "lilla puckelryggiga bror rektorn, sedermera kanslirådet Silfverstolpe (G. A. Silverstolpe), som lifligt associerat sig med oss" *(ibid.* s. 154). Wingårds "Minnen" förefaller inte alltigenom helt trovärdiga (jfr *nedan* s. 212). Huruvida G. A. Silverstolpe så tidigt som 1808 verkligen har lärt känna lancastermetoden synes därför något osäkert. Hans tryckta skrifter bär under alla förhållanden inget vittne härom. Sålunda innehåller varken hans år 1813 publicerade båda skrifter "Försök till en Framställning af Allmänna Läro-Verkets närvarande tillstånd i Sverige" och "Paedagogiska Handlingar" eller hans riksdagsuttalanden 1809 och 1815 några antydningar om de brittiska monitörförebilderna. Även om Silverstolpe genom af Wingård eller senare genom C. U. Broocmans tidningsartikel år 1810 (jfr *ovan* s. 11) kan ha erhållit upplysningar om lancastermetoden, har dessa till synes inte påverkat hans pedagogiska tänkande. Först under senare delen av år 1816 synes för övrigt de brittiska skolförebilderna ha tillvunnit sig en mer allmän uppmärksamhet i vårt land (se *nedan* s. 230). Nämnas kan i sammanhanget att G. A. Silverstolpe 1822 lät sig inväljas i "Sällskapet för Vexelundervisningens befrämjande" som s. k. "årlig ledamot" *(VPH* 1822, 1823, 1. Brev från G. A. Silverstolpe, den 31 juni 1822). Silverstolpes kroppskrafter har emellertid denna tid varit i avtagande, och några aktiva insatser för metodens befordran har icke kunnat spåras från hans sida inom nämnda sällskap.

8) Jfr *nedan* s. 126 f.

flyttning att verkställas till högre avdelning.[9]) Troligast synes därför vara, att hans metodiska anvisningar inspirerats av en befintlig växelundervisningstradition. Delvis torde detta också vara giltigt beträffande det anonyma "Förslag till Undervisnings Method vid Folk Skolor i allmänhet", som 1816 inlämnats till 1812 års uppfostringskommitté.[1])

Sistnämnda förslag uppehåller sig i jämförelse med Silverstolpes betydligt mer utförligt kring den växelvisa undervisningsformens organisation och utformning. De mer ingående metodanvisningarna har den anonyme författaren menat nödvändiga med tanke på landsbygdens ofta allt för "litet underbyggde" lärare. Enligt förslaget tänktes varje skolas elevnumerär indelad i 2 huvudklasser med nybörjarna i första och de elever som "vidare fortskrida" i andra klassen. 30—40 lärjungar i varje klass anses den ende läraren väl kunna sköta. Skulle eleverna vara flera, borde indelning ske i "flera lika talrika underafdelningar", vilka "under Lärarens öfverinseende kunna skötas af Gossar eller Flickor, som med beröm genomgått Kursen". En orubblig princip är likväl, att samtliga elever "lära samma sak, samma stycke . . . och lika mycket". Sker så, skulle enligt förslagsställaren "ett och tvåhundrade Barn kunna sättas i verksamhet och med grundlighet blifva underviste". Växelundervisningsprincipen är här tämligen klart antydd liksom den med de brittiska skolförebilderna förknippade massundervisningen. Inom de båda klassernas underavdelningar har den anonyme författaren uppenbart också tänkt sig en fri flyttning av eleverna markerad genom att den försumlige lärjungens plats intagits "af den, som föut setat under, men afgifver det begärda svaret i hans ställe". För i synnerhet läs- och skrivundervisningen lämnas i övrigt tämligen detaljerade anvisningar, där inte minst det taktmässiga draget är påfallande.[2]) Sam-

9) *1812 års uk. Div. ink. skrivelser,* I. Memorial från G. A. Silverstolpe, den 12 okt. 1814.

1) *A. a.* Förslag till Undervisnings Method vid Folk Skolor i allmänhet, den 1 april 1816.

2) Den primära läsundervisningen tänktes ske genom att "den förste (kunnigaste eleven) af öfra Afdelningen" uppläste bokstäverna, varefter nybörjarna i korus hade att eftersäga dem. Som betydelsefullt anses generellt, att de "okunnigare uprepa hvad de mer för sig komne säga förut", varigenom uppmärksamheten kontinuerligt underhölls. Beträffande skrivundervisningen har en taktmässig instruktion bedömts som central. Alla övningar borde således ske "i takt, och alla Barnen tillhållas, att draga deras streck i samma ögonblick, som Läraren drager sitt" *(ibid.).*

tidigt påpekas dock, att läraren alltid bör söka uppöva barnens tankeförmåga genom att ständigt ställa frågan "hvad heter denna (bokstav)". Med tanke på sin tidsligt nära anknytning till Bells och Lancasters monitörsystems bekantgörande i vårt land, kan man inte helt utesluta, att den anonyme författaren rönt påverkan från dessa. Därpå tyder bl. a. framhållandet av massundervisningsprincipen liksom den taktmässiga läs- och skrivundervisningen. Några direkta hänvisningar till de brittiska förebilderna förekommer likväl ej i förslaget. Likaså existerar i fråga om klass- och underavdelningarnas indelning, flyttningsbestämmelser och övriga metodiska riktlinjer betydande skiljaktigheter. Någon mer ingående kunskap om de båda britternas skolplaner röjer sålunda knappast nämnda växelundervisningsförslag. Mer sannolikt förefaller, att den anonyme författaren i likhet med G. A. Silverstolpe främst inspirerats av en inhemsk och ännu under 1800-talet fortlevande växelundervisningstradition.

Nyssnämnda tradition har också utövat ett bestämt inflytande på 1800-talets växelundervisningsdiskussion. Även om denna naturligt nog koncentrerats kring och i huvudsak utlösts av de brittiska monitörförebilderna, har debatten samtidigt hämtat näring från inhemska skolhävder. Härpå tyder den analys, som exempelvis Agardh och Tegnér gjort av metodens ursprungskaraktär.[3]) Moniteringens grunddrag i form av ett ömsesidigt förhållande och kunskapsutbyte mellan skilda individer har till synes framstått som allmängiltigt för all undervisningsverksamhet, ja för själva samhällslivet i stort. De slutsatser, man därvid dragit i fråga om växelundervisningens användbarhet inom den egentliga skolsfären, har dock varierat. Å ena sidan har dess personliga prägel bedömts som förebildlig för en nödvändig individualisering av skolans undervisning (Agardh och Tegnér). Å andra sidan har metoden som en fri och odödlig samhällsform setts som omöjlig att reglementera och göra till allmän skolform (Geijer). I viss mån synes sålunda 1800-talets värderingar av växelundervisningen ha sammanhängt med de synpunkter, man anlagt på dess ursprung. I än högre grad har dock debatten influerats av denna undervisningsforms faktiska tillämpning och gestaltning inom vårt lands skolväsende. Väl brukar exempelvis 1824 års skolrevision i sin "Berättelse" begreppet "Moniteurer" som beteckning på de undervisande eleverna allt i enlighet med fransk-brittisk termi-

3) Se *ovan* s. 32.

nologi.[4]) Väl möter man också bland dess handlingar anspelningar på de brittiska monitörbilderna i form av uttryck som "Lancasterska Methoden"[5]) eller "Lancasterska sättet".[6]) Som vida centralare framstår emellertid, att revisionen i första hand hänvisar till att växelundervisningen av ålder brukats i vårt land, "då Läraren icke ensam hunnit sträcka sin uppmärksamhet till ett betydligare antal af Lärjungar".[7]) Det är också närmast reformationstidens tillämpning av metoden, som föresvävat revisionen. I överensstämmelse med 1571 års skolföreskrifter har man i grund och botten uppfattat växelundervisningen som en didaktisk nödlösning.[8]) I sitt slutbetänkande 1828 framhåller å sin sida "Comitén till öfverseende af Rikets Allmänna Undervisningsverk" elevernas självverksamhet som en central fordran på lärosättet.[9]) "Men sjelfverksamheten vore blott half, om hon endast bestod i Lärostyckens inhemtande; och den förvärfvade kunskapen vore opålitlig, om Lärjungen saknade förmåga att åter meddela andra hvad han sjelf lärt. Vexelundervisning, under en viss tid och i vissa ämnen, hörer således till Lärosättets fullständighet."[1]) Citatet innebär ett bestämt om ej helt oreserverat erkännande av de under 1810-talet i vårt land bekantgjorda brittiska skolförebilderna. Kommittén omnämner dock inte desamma. Fastmer påminner man om en befintlig inhemsk växelundervisningstradition med anor från reformationstidens läroverk.[2]) Anspelning på tidigare undervisningspraxis i nämnda hänseende möter man för övrigt i en rad andra uttalanden.[3]) De slutsatser, man därvid dragit beträffande me-

4) *Revisionens öfver Rikets Elementar-Läroverk Underdåniga Berättelse* ... 1825, s. 86.
5) *1824 års skolrevision. Ink. handl.:* Stockholms Storkyrkoförsamlings apologistskola, den 30 juni 1824.
6) *A. a.:* Jönköpings högre lärdomsskola, den 15 juni 1824.
7) *Revisionens öfver Rikets Elementar-Läroverk Underdåniga Berättelse* ... 1825, s. 85.
8) Jfr *ovan* s. 39 f.
9) *Betänkande af Comitén ... den 20 December 1828* 1829, s. 26.
1) *Ibid.*
2) Jfr *ovan* s. 53.
3) Se t. ex. följande kronologiskt ordnade arbeten:
Geijer 1838, s. 55 f.; *Hazelius* 1846, s. 16 f.;
Tegnér 1843, s. 338; *Boivie* 1847, s. 15;
Ecklesiastikdepartementet 1847. Skolrevision med betänkande. E I: 311: Härnösands gymnasium, den 28 juli 1845;
Tidskrift för Lärare och Uppfostrare 1847—48, 1, s. 32;
Gustafson 1848, s. 14 f.;
Tidskrift för folkskolelärare och folkskolebildningens vänner 1849, 1, s. 5 f.;
Ljunggren 1851, opag. inledning.

todens användbarhet har dock varierat. Så har exempelvis som tidigare omnämnts 1824 års skolrevision med utgångspunkt från en inhemsk historisk argumentering uppfattat moniteringen som en pedagogisk nödlösning. I andra fall har metodens inhemska rötter lett till vittgående krav på dess införande som varande en pedagogisk nödvändighet. Med hänvisning till bl. a. 1571 och 1649 års skolstatuter hemställde sålunda Johan August Hazelius (d. 1871) i början av 1840-talet om lagliga åtgärder för ett allmänt införande av växelundervisningen inom det svenska elementarläroverket.[4]) Lärarens "frihet att begagna eller icke begagna, hvad han icke kan umbära" anses som helt oberättigad. I stället borde man enligt Hazelius i överensstämmelse med reformations- och stormaktstidens skolförordningar verkligen våga att föreskriva moniteringen med "en ny lag".[5]) I annat sammanhang hänvisar han till 1571 års kyrkoordning med dess öppna klasser och bestämda växelundervisningsföreskrifter som föredömlig för en reorganisation av samtidens skolor.[6]) 1649 års skolordning säges olyckligtvis ha avskrivit den "vägglösa" skolan, ehuru orsakerna härtill främst varit ett ökat elevantal och en stigande bekvämlighet bland lärarna.[7]) I polemik mot dessa uttalanden framhåller åter rektor Per Gustaf Boivie (d. 1860) en i hans tycke traditionell klassläsning som säkraste utväg för en fullgod undervisning och fostran på elementarskolenivån.[8]) Hazelius beskrivning av de slutna klassernas framväxt i 1649 års skolordning betecknas vidare som grundfalsk. Enligt Boivie avhystes den "vägglösa" skolan på grund av att man insett höraresystemets vådor.[9]) På mer konservativt skolhåll har man sålunda utdömt moniteringen som en pedagogisk orimlighet och detta bl. a. med direkt hänvisning till tidigare inhemsk undervisningspraxis. Vi får i fortsättningen anledning att återkomma till nyssnämnda spörsmål. Avslutningsvis må här blott konstateras, att 1800-talets inställning till växelundervisningen som en pedagogisk nödvändighet, nödlösning respektive orimlighet i betydande grad har präglats av de värderingar, man anlagt på metodens ursprungskaraktär och tidigare gestaltning inom svensk skola.

4) *Hazelius* 1843, s. 80 f.
5) *Ibid.* s. 81.
6) *Hazelius* 1846, s. 16 f.
7) *Ibid.*
8) *Boivie* 1847, s. 15 f.
9) *Ibid.* s. 15.

Sammanfattning

Den växelvisa undervisningsformen sträcker sina rötter långt tillbaka i tiden. Dess grunddrag i form av ett ömsesidigt förhållande och kunskapsutbyte mellan skilda individer framstår som mer eller mindre typiskt för all familjeundervisning. Att utpeka monitoridéns bestämda ursprung eller upphov i egentligt skolsammanhang är till synes heller icke möjligt. Snarast förefaller den ha arbetat sig fram under olika tidsepoker i skilda länder, närhelst bristen på lärare och ekonomiska medel lagt hinder i vägen för undervisningens fortskridande. En första mer påtaglig värdering av växelundervisningens didaktiska väsen möter man hos de romerska filosoferna Seneca och Quintilianus. Inom det antika Roms elementarskolor har likaså elevernas biträde som ordningsmän och "hörare" varit en välkänd företeelse. Lärjungar som undervisningsbiträden har också under tidig medeltid förekommit vid flera skolinrättningar. I differentieringssyfte kom biskop Ferreolus på 500-talet vid skolan i Narbonne samtidigt att uppdela eleverna på s. k. dekurier. Denna indelningsgrund synes senare ha blivit vanlig inom i synnerhet större skolor i Mellaneuropa. Dekuriesystemet i kombination med växelundervisningsformen möjliggjorde ett individualiserat kunskapsinhämtande. Främst på grund härav har moniteringen fått en framskjuten plats inom inte minst reformationstidens "vägglösa" och ofta talrikt frekventerade läroverk. Man har här i betydande utsträckning även satt sin tillit till elevernas medverkan som ordnings- och uppsyningsmän. Vid exempelvis Trotzendorfs mönsterinrättning i Goldberg förekom en rad dylika elevtjänstemän. Ett av syftemålen med hans skolrepublik var att sporra lärjungarna till äregirighet och arbetsvilja. Samtidigt tänktes de skilda elevämbetena med ett ömsesidigt utbyte av tjänster fostra fram samhörighetskänsla och hjälpsamhet liksom förmåga att inordna sig under en annans vilja. Reformationstidens läroverk uppvisar med andra ord slående likheter med senare tiders monitörskolor. Den "vägglösa" skolan, de olika elevämbetena, den antydda uppdelningen av lärjungarna på undergrupper liksom elevernas självverksamhet och ömsesidiga undervisning och fostran av varandra tyder sålunda på ett nära släktskap med 1800-talets växelundervisningsskolor. Något av detsamma torde också kunna sägas beträffande uppmärksammandet av tävlingsprincipen — ett arv från humanismen, som senare jesuiterna övertog och vidareutvecklade. Även un-

der 1600- och 1700-talen finner man på skilda håll i Europa hänvisningar till växelundervisningen. Närmast med tanke på en yttre ordnings upprätthållande och beaktandet av de individuella begåvningsdifferenserna framhåller exempelvis Comenius metodens lämplighet. För en mer individualiserad instruktion har man likaledes vid Raikes söndagsskolor brukat den ömsesidiga undervisningsformen. Än tydligare framstår emellertid släktskapet mellan i synnerhet Lancasters monitörsystem och Herbaults och Paulets växelundervisningsförebilder från det 18:e århundradet. Genom en brett upplagd massundervisning har till synes dessa båda fransmän varit de första i modern tid, som bevisat metodens möjligheter att åstadkomma en allmännare folkbildning. Beträffande själva undervisningens utformning föreligger likaså slående likheter mellan speciellt Paulets och de båda britternas monitörsystem. Samtidigt som växelundervisningen i 1700-talets Frankrike uppmärksammats som en utväg för en mer allmän folkupplysning, har den på skilda håll även framstått som ett medel för individuellt anlagsförverkligande och fostran till moral och medborgerlighet (Lanthenas, Deleyre liksom i viss mån Lepeletier). Båda dessa synpunkter återfinner man också i Bells och Lancasters pedagogiska tänkande. Uppenbart har emellertid såväl denna deras grundsyn på moniteringen som den praktiska utformning metoden fick i deras mönsterskolor i betydande grad förekommits i upplysnings- och revolutionstidens Frankrike.

En tillbakablick på svensk växelundervisningshävd ger i viss mån också samma intryck. Liksom på andra platser har den växelvisa undervisningsformen i vårt eget land gamla anor. Metodens grunddrag återfinner man i den hemmonitörinstitution, som präglat svensk folkbildning ännu ett gott stycke in på 1800-talet. Något av detsamma kan sägas gälla beträffande den undervisning mellan elever, som förekommit utanför skolorna i våra läroverksstäder. I egentligt skolsammanhang möter man metoden redan inom senmedel- och reformationstidens lärdomsskolor, där den växt fram som en nödlösning för uppnåendet av en individualiserad undervisning. Som sådan kom också växelundervisningsformen att kvardröja inom det svenska läroverket, ehuru dess ändamålsenlighet och nödvändighet för ett individualiserat kunskapsinhämtande allt mer skjutits i förgrunden. Sistnämnda tendens gör sig tydligt gällande i 1649 års skolordning, enligt vilken visserligen den "vägglösa" skolan avskrevs men på intet

sätt växelundervisningen. Tvärtom har metoden här fått en centralare plats än i någon annan av våra skolordningar. Enligt stormaktstidens svenska skolstatuter kom lärjungarnas biträde vid undervisningen ej blott att betraktas som adekvat för ett mekaniskt repeterande av givna läxor utan sågs även som fullt förenligt med ett mer högtsyftande kunskapsutbyte. Framförallt har växelundervisningen inom trivialskolornas lägre klasser framstått som en nödvändig utväg för en individualisering av undervisningen. Den tidsligt obundna flyttningen inom och emellan olika läxlag och klasser i kombination med växelundervisningsprincipen synes vidare ha medfört en bestämd om än begränsad frihet i fråga om individuellt anlagsförverkligande. För att sporra till flit och framåtanda hänvisar man vidare till tävlingsprincipen. I viss mån förefaller man också ha satt sin tillit till en inbördes tävlan i samband med skolans fostrande funktion. Ännu i början av 1800-talet har en inhemskt präglad växelundervisning fortlevt såväl inom läroverk som folkbildningsanstalter, där metoden i synnerhet inom mer talrikt frekventerade och "vägglösa" skolor haft en god grogrund som individualiseringsinstrument. Bevisligen har man också på enskilt håll sett dess tävlingsmoment som ett medel för både enskilt anlagsförverkligande och moralisk-medborgerlig fostran (Lagergren). Likaså skymtar uppfattningen av metoden som en utväg till en brett upplagd folkundervisning (delvis i Silverstolpes memorial 1814 och entydigt i det anonyma folkundervisningsförslaget av år 1816). Diskussionen kring de brittiska monitörförebilderna under 1800-talet har i huvudsak kretsat kring nyssnämnda synpunkter. Denna debatt torde därför kunna ses som en fortsättning och utvidgning av de värderingar, som en inhemsk växelundervisningstradition skisserat. Någon egentlig nyhet kan under inga omständigheter grundidén i Bells och Lancasters skolskapelser sägas ha inneburit. Den mer ytliga syn på växelundervisningens tillkomst, som inte sällan spåras i anslutning till de inledande kontakterna med de brittiska skolförebilderna, har också gradvis upphört under den fortsatta debatten. Såväl på enskilt håll som inom offentliga skolmyndigheter har man undan för undan insett den ömsesidiga undervisningsformens historiska rötter. Metoddiskussionen har därmed hämtat näring inte blott från utländska förebilder utan även och i väsentlig grad från vårt eget lands skolhävder. Detta har i sin tur i flera fall färgat de värderingar, som förts till torgs beträffande metoden i dess helhet.

III. Bells och Lancasters monitörsystem

Under början av 1800-talet kom inom flera länder ett allt livligare intresse för undervisnings- och uppfostringsfrågor att göra sig gällande. Inte minst gällde detta folkundervisningen, vars behov erkändes i allt vidare kretsar. Tidigare hade i huvudsak religiösa motiv stått bakom kraven på elementarundervisningen. Från mitten av 1700-talet började även ekonomiska, politiska och nationella krafter att göra sig allt mer gällande. Mot slutet av nyssnämnda århundrade kom dessa faktorer att samtidigt påkalla behovet av en allmännare folkupplysning.[1]) I samma mån som behovet av folkundervisningen erkändes allt allmännare, framstod emellertid de ekonomiska kostnaderna härför som ett ofta svåröverkomligt hinder. Mot de bästa avsikter att uträtta något ställde sig likaså svårigheten att erhålla utbildade lärare.

Det var bl. a. mot denna bakgrund naturligt, att de förslag, vilka tog sikte på att med ett fåtal lärare snabbt och prisbilligt få kunskapens element bibragta största möjliga antal elever, skulle hälsas med tillfredsställelse. Under 1800-talets första decennier kom därvid i flera länder monitörprincipen att återupplivas och tillämpas i mer systematiserad utformning än någonsin tidigare.

Tanken på växelundervisningen som ett led i kampen för en vidgad folkupplysning möter man som nämnts redan under det 18:e århundradet. Så hade exempelvis de båda fransmännen Herbault och Paulet

1) *Brubacher* 1947, s. 387 ff.

bedrivit en undervisning i överensstämmelse med de principer, som i stort även kom att gälla för växelundervisningsskolorna under det följande århundradet.[2]) I revolutions- och Napoleontidens Frankrike synes dock dessa undervisningsförsök ha fått en tämligen undanskymd plats. Någon större internationell uppmärksamhet tillvann sig under alla förhållanden varken Herbaults eller Paulets skolplaner. Det blev i stället Andrew Bell och Joseph Lancaster, som kom att framstå som de stora och ryktbara föregångsmännen på växelundervisningens område.

De båda britternas monitörsystem har ofta med en gemensam term kommit att benämnas bell-lancastermetoden.[3]) Denna beteckning framstår dock som något missvisande. För det första utformade de sina skolplaner mer eller mindre oberoende av varandra. För det andra existerade betydande skiljaktigheter beträffande såväl själva sättet att använda monitörerna som den organisatoriska och metodiska utformningen av deras skolplaner för övrigt. Även om man kan säga, att utvecklingen medförde att diverse avvikelser allt mer arbetades samman, så förefaller aldrig i England någon verklig sammansmältning av Bells och Lancasters monitörsystem ha förekommit.[4]) Som till synes mer adekvat kommer därför beteckningarna Bells respektive Lancasters monitörsystem att brukas i denna framställning. Före en redogörelse angående desamma framstår det som angeläget att söka ge en inblick i monitörprincipens förutsättningar i England samt att stifta närmare bekantskap med de två pedagogerna.

Monitörprincipens förutsättningar i England

Efter omkring år 1760 undergick de samhälleliga och ekonomiska förhållandena i England snabba och märkbara förändringar. En ny fördelning av åkerjorden ägde rum genom skiftena. Den ledde till det gamla byalagets upplösning men möjliggjorde också nyodling och förbättrade brukningsmetoder. Nya redskap och nya åkerbruksväxter kom till användning. Även inom industri och handel ägde en storartad utveckling rum. Järnframställningen blev förbättrad och förbilligad. Härigenom underlättades maskintillverkningen. Mot

2) Se *ovan* s. 26 ff.
3) *Vormeland* 1951, s. 12.
4) *Salmon* 1932, s. XXVII.

slutet av 1700-talet skedde en rad uppfinningar som t. ex. ångmaskinen, spinn- och vävmaskinerna, vilka i främsta rummet kom textilindustrin till godo. Närmast till följd av dessa uppfinningar möjliggjordes en omvandling av de ekonomiska förhållandena. Denna omvandling, känd som den industriella revolutionen, innebar bl. a. utvecklingen av fabriksväsendet och storindustrin liksom framväxten av snabbt expanderande storstäder. Från mitten av 1700-talet inträdde också en befolkningstillväxt, under det att befolkningen tidigare under århundraden varit tämligen stationär.[5])

Befolkningens tillväxt och koncentration inom stads- och industrisamhällena[6]) medförde stora sociala problem. Helt allmänt kan arbetarklassens levnadsförhållanden rubriceras som miserabla. De bostadsmässiga och sanitära förhållandena var på åtskilliga platser under all kritik. Situationen, särskilt tiden 1775—1830, synes för stora skaror människor ha inneburit fattigdom, misär och demoralisering.[7]) Inte minst gällde detta de i slumkvarteren uppväxande barn- och ungdomsskarorna, vilka ofta även kom att brutalt utnyttjas i produktionens tjänst.[8]) Barnarbetet tillgodosåg den tillfälliga nyttan för

5) Den utveckling, som England genomgick från 1760-talet, hade paralleller i flertalet ledande europeiska stater. Under slutet av 1700- och början av 1800-talet frigjordes näringslivet från merkantilismen. Nya marknader, tekniska uppfinningar jämte en kraftig befolkningstillväxt gav till resultat en uppblomstrande storindustri och ett rationaliserat jordbruk. Tendenserna var likartade inom de ledande nationerna och de sociala konsekvenserna likaså i form av en fortgående proletarisering av hantverket och den mindre industrin. Den moderna jordbruksdriften utövade vidare en destruktiv verkan på det mindre jordbruket. I denna utveckling deltog även vårt eget land, men i många avseenden märktes här endast andrahandsverkningar av vad som tilldrog sig inom de ledande nationerna i Europa *(Holmberg* 1934, s. 17 ff.).

6) Är 1760 hade förutom London endast Bristol och möjligen Liverpool en befolkning överstigande 50000 människor. Genom industrialiseringens fortgång kom efter denna tidpunkt flera städer att expandera snabbt och kraftigt. Perioden 1763—1831 sjudubblades exempelvis befolkningen i Glasgow och femdubblades i Liverpool under samma tidrymd. Många andra städer företedde en likartad utveckling i slutet av 1700- och början av 1800-talet. I London var den relativa folkökningen denna tid ej fullt så markant som på många andra håll. Däremot var de absoluta ökningstalen betydande. Från slutet av 1600-talet och fram till år 1831 synes befolkningen i den engelska huvudstaden ha växt med omkring 1 miljon. Vid mitten av 1800-talet bodde ungefär halva Storbritanniens befolkning i städer *(Heckscher* 1953, s. 107 ff.).

7) *Binns* 1908, s. 3.

8) Före den industriella revolutionens genombrott hade barnen i allmänhet sysselsatts i hemmen under föräldrarnas ledning. Från och med senare delen av 1700-talet kom de i allt större utsträckning att tillföras fabrikerna, där de ofta arbetade hela sin vakna tid endast med kortare avbrott för måltiderna. Nattarbete torde likaså för många barn ha varit en realitet, emedan räntekostnaderna för maskinerna gav deras ägare ett ökat intresse av en oavbruten produktion

många arbetsgivare, vilka i sin tur inte var sena att dra fördel av den lättköpta arbetskraften. På statligt håll synes man ha förhållit sig tämligen passiv till de rådande missförhållandena, som först småningom ledde till undersökningar och mer effektiv skyddslagstiftning. År 1802 kom visserligen en författning, genom vilken man sökte råda bot för det värsta missbruket av barnarbetet inom industrin. I samband därmed krävdes likaså att företagsledarna skulle ombesörja barnens undervisning under de fyra första anställningsåren.[9]) Någon mer genomgripande social- och skolreform innebar likväl inte nämnda författning. Det må i sammanhanget även erinras om Englands långvariga krig med Frankrike (1793—1815), vilket inträffade under ett kritiskt skede av den engelska samhällsutvecklingen. Kriget skapade oroligheter inom det ekonomiska livet och spolierade alla mer betydande reformer i socialt hänseende.[1])

Den sociala misären och vitt utbredda pauperismen inom stora delar av Englands befolkning ansågs inte sällan som förorsakade av dessa vanlottade gruppers egen brist på resning och framåtanda.[2]) De sociala missförhållandena har emellertid också lett många män och kvinnor att söka öppna nya vägar för sysselsättning, att vaka över arbetsamhet och att sprida kunskaper för de fattigas upphjälpande. Bland de samfund, som kom till stånd i nämnda syften, kan nämnas "The Society for Bettering the Condition and increasing the Comforts of the Poor" (1796) och "The Sunday School Union" (1803).[3]) Inte minst gällde omsorgerna de i storstädernas slum uppväxande barn- och ungdomsskarorna. Från och med slutet av 1700-talet framfördes allt starkare krav på dessa barns och ungdomars omhändertagande och undervisning.

Inom den engelska pedagogikens historia har 1800-talets första decennier ofta kommit att benämnas den filantropiska perioden. Den

(Heckscher 1953, s. 110 ff.). Barnarbetet stimulerades i första hand genom sin prisbilliga natur. Vissa maskiner kunde vidare blott skötas av en vuxen med tillhjälp av medhjälpare. Dessutom var de fabriksarbetande barnens föräldrar oftast mycket fattiga. Barnens inkomst var därför ett många gånger nödvändigt ekonomiskt tillskott för dessa familjers existens. Ett visst teoretiskt rättfärdigande av barnarbetet torde vidare den rådande laissezfaire doktrinen ha bidragit till *(Barnard* 1947, s. XVII). Här betonades den fria och ohämmade konkurrensen liksom individens obegränsade frihet.

9) *A Cyclopedia of Education* II, s. 460.
1) *Trevelyan* 1954, s. II.
2) *Binns* 1908, s. 2.
3) *Birchenough* 1938, s. 32.

inleds med Andrew Bells publicering 1797 av sina undervisningsförsök i Madras och avslutas med parlamentets beviljande av det första egentliga statsbidraget till folkundervisningen år 1833.[4]) Perioden har karakteriserats som en tid influerad av en allt påtagligare religiös känsla tillsammans med en mer liberal och human social syn.[5]) Vilka av dessa faktorer, som vägt mest i kraven på en allmännare folkundervisning, är svårt att avgöra. Det synes emellertid klart, att den filantropiska perioden medförde en impuls till folkundervisningens fromma, som aldrig skulle komma att dö ut. Före 1750 hade som nämnts de religiösa motiven dominerat. Under århundradets slut framfördes kraven på en vidgad elementarundervisning även utifrån sociala och politiska motiv.[6]) Detta betyder på intet sätt, att de religiösa institutionerna och samfunden skulle ha fått en mindre betydelse på folkundervisningens område efter 1750-talet. Tvärtom synes den religiösa utvecklingen i England, främst kanske genom motsatsförhållandet mellan episkopalkyrkans anhängare och dissenters (oliktänkande) eller nonkonformister, ha spelat en avgörande roll för elementarundervisningens utveckling såväl under 1700- som 1800-talen.[7])

Industrialismens genombrott och de därav ändrade sociala förhållandena kan sålunda i början av 1800-talets England sägas ha medfört en ökad medvetenhet angående vikten av en mer allmän folkbildning. Många barn levde som påpekats under miserabla levnadsförhållanden i de snabbt expanderande storstäderna. Särskilt framstod dessa barns undervisning och omhändertagande som en allt nödvändigare åtgärd. De medel, som därvid stod till buds, måste emellertid betecknas som både otillräckliga och bristfälliga. Ett mycket stort antal barn var ännu helt i avsaknad av undervisningsmöjligheter. De befintliga elementarskolorna har på intet sätt motsvarat det faktiska behovet.[8]) Omkring år 1800 beräknas blott var 21:a

4) *Ibid.* s. 24.
5) *Binns* 1908, s. 4.
6) *Birchenough* 1938, s. 26.
7) *Sjöstedt och Sjöstrand* 1959, s. 302.
8) De elementarskolor, som existerade för de fattigare barnens undervisning i början av 1800-talet, var av privat karaktär drivna och underhållna av enskilda personer och religiösa institutioner. I viss mån kom de s. k. "charity schools" (fattigskolorna) att utgöra en motvikt mot rådande analfabetism och sedligt förfall. Skolor av denna typ hade bl. a. startats genom den engelska kyrkans försorg så tidigt som år 1698, då "The Society for Promoting Christian Knowledge" tillkom *(Barnard* 1961, s. 5). Innanläsning och religionskunskap var de

person ha erhållit någon form av skolundervisning, och England framstår i detta avseende som ett av de sämre lottade länderna i Europa.[9]) De ekonomiska tillgångar, som stått till buds för folkundervisningens räkning, har likaså varit ringa. Först i början av 1830-talet kom staten att träda emellan som ekonomisk garant för en mer allmän folkbildning.[1]) Vidare var lärarstaben fåtalig och dåligt utbildad. I England liksom på många andra håll i Europa synes elementarskolornas lärare ännu ett gott stycke in på 1800-talet ha rekryterats från skiftande håll. Ofta förekom misslyckade individer, som valt läraryrket i brist på något annat. Någon egentlig lärarutbildning existerade inte i England. Ämneskrets och undervisningsmetoder kom därigenom att utformas på ett högst varierande sätt inom elementarskolorna. Det är inte minst mot denna bakgrund naturligt, att Bells och Lancasters skolplaner kom att tillvinna sig betydande uppmärksamhet.

främst förekommande läsämnena i dessa fattigskolor. Vid en del undervisades även i skrivning och räkning. År 1760 beräknas omkring 30000 elever ha besökt dessa skolor *(ibid.)*. Mot slutet av 1700-talet synes dock fattigskolorna ha fått mindre betydelse. Det klagades över deras ineffektivitet och mekaniska undervisning liksom över de prästerliga lärarnas enahanda katekiserande. Dessa skolors tillbakagång torde dock främst ha sammanhängt med att de var dagskolor och därigenom inte lämpade för den situation som uppstått genom barnarbetets utbredning.

Fostran till arbetsamhet och praktisk kunnighet var två typiska drag inom den engelska elementarundervisningen vid början av det 19:e århundradet. Denna målsättning fick från 1700-talets senare hälft sitt kanske främsta uttryck inom de s. k. "schools of industry" (industriskolorna). Inom dessa bedrevs främst en manuell undervisning i skomakeri, skrädderi, snickeri, sömnad, vävnad m. fl. ämnen. Elevernas produkter försåldes ofta, varigenom en viss barnbespisning möjliggjordes. Industriskolorna täckte dock på intet sätt behovet av elementarundervisning. År 1804 beräknas 188794 barn mellan 5—14 år ha varit i behov av samhälleligt understöd. Av dessa kom blott 20336 i åtnjutande av undervisning i industriskolor *(Binns* 1908, s. 5).

Ett nytt lösningsförslag till en allmännare folkundervisning utgjorde "Sunday schools" (söndagsskolorna). De främsta av dessa tillhörde metodistkyrkan. Redan 1769 startades en söndagsskola i Buckinghamshire *(Barnard* 1961, s. 9 ff.). Sin största spridning erhöll emellertid dessa skolor från och med 1780-talet genom inte minst Robert Raikes insatser (se *ovan* s. 23 f.). Som välbeställd tidningsägare i Glouchester använde Raike en stor del av sina ekonomiska tillgångar för att öppna skolor för nödlidande barn och ungdomar. Söndagsskolornas målsättning var närmast religiös-social. Utöver innanläsning och kristendomskunskap förekom på en del håll även undervisning i skrivning och räkning. Söndagsskolorna fick storartad framgång. Främst torde detta ha sammanhängt med att verksamheten var förlagd till söndagen, den för många barn enda arbetsfria veckodagen. År 1803 beräknas antalet söndagsskolor ha uppgått till 7125 med 88860 lärare och 844728 elever *(Curtis* 1948, s. 112).

9) *Ibid.* s. 123 ff.

1) Se *ovan* s. 74.

Moniteringens snabba utbredning inom engelskt skolväsende under i synnerhet 1800-talets tre första årtionden torde sålunda i första hand ha sammanhängt med den rådande kaotiska folkundervisningssituationen liksom med de ovan berörda samhällsförhållandena. I en tid fylld av svårbemästrade yttre och inre skolförhållanden framstod denna undervisningsform som lika ändamålsenlig som lättköpt. Bells och Lancasters utformning av moniteringen möjliggjorde en undervisning i större skala än någonsin tidigare. "One teacher for a thousand children" löd ett slagord från denna tid, vars innebörd också i det närmaste kom att förverkligas vid den lancasterska mönsterskolan i London.[2]) Härigenom kompenserades också lärarbristen, samtidigt som metoden gav upphov till en begynnande lärarutbildning.[3]) Framförallt har dock Bells och Lancasters monitörsystem med sin massundervisning och inbesparing av lärarkrafter framstått som en prisbillig utväg att avhjälpa den grövsta okunnigheten bland de fattigare folklagren. Då det i början av 1800-talet beräknades, att den årliga kostnaden per elev inom fattigskolorna uppgick till 15 guineas, så var det knappast märkvärdigt, att monitörskolorna med sina låga skolomkostnader — omkring 5 till 8 shillings per elev och år — vann anhängare i de vidaste kretsar.[4]) En bidragande orsak till den snabba frammarschen för Bells och Lancasters skolsystem har utan tvekan vidare varit, att de växte fram vid en mycket lämplig tidpunkt. Det synes knappast troligt, att deras skolplaner vunnit samma utbredning, om de exempelvis framkommit före 1800-talets ingång. Det var ju först vid denna tid, som man i England och på många andra håll började inse vikten av en allmännare folkundervisning. Denna insikt gällde då främst de barnskaror, som växte upp i storstädernas fattigkvarter. Tiden har i sanning varit mogen för en undervisning upplagd efter stordriftens principer.

Som en faktor av betydelse för moniteringens utbredning i England framstår också det ovan nämnda motsatsförhållandet mellan episkopalkyrkans anhängare och dissenters.[5]) Det kommer i fortsättningen av denna framställning att finnas anledning att återkomma till detta motsatsförhållande, varför här endast skall konstateras, att den tävlan, som utgjorde ett grunddrag i Bells och Lancasters

2) Se *nedan* s. 93.
3) Se *nedan* ss. 88, 94 och 106.
4) *Birchenough* 1938, s. 38.
5) Jfr *ovan* s. 75.

skolor, även kom att utsträckas till en tävlan mellan de kyrkliga samfunden.[6]) Även om denna konkurrens i många fall övergick till en förlamande polemik och håglöshet, så synes den likväl ha betytt en hel del för såväl moniteringens utformning som utbredning i England.[7])

Samtidigt som perioden 1797—1833 kan karakteriseras som en tid av stor social och politisk oro, varvid filantropi och undervisning alltmer började komma i blickpunkten, så representerar perioden också maskinålderns verkliga genombrott i engelskt samhällsliv. Man har velat göra gällande, att den växelvisa undervisningsformens framgångar sammanhängt med metodens släktskap med industrin. Monitöridén har exempelvis beskrivits som "a new expedient, parallel and rival to the most modern inventions in the mechanical departments".[8]) I engelsk litteratur möter man vidare uttryck som "teaching by machinery" som beteckning för växelundervisningens allmänna karaktär.[9]) Sant är utan tvekan att Bells och Lancasters skolplaner innehåller många element av mekanisk karaktär. Huruvida inflytandet — en sådan parallell framstår för övrigt som diskutabel — från industrin har haft någon egentlig betydelse för moniteringens framväxt och spridning i England, får här vara osagt. Några mer ingående belägg härpå har inte kunnat spåras.

Sammanfattningsvis må här konstateras, att förutsättningarna för framväxten och utbredningen av Bells och Lancasters monitörsystem synes ha varit mycket gynnsamma. I en tid av vitt utbredd analfabetism och mer eller mindre bristfälliga skolförhållanden jämte ett tilltagande socialt förfall framstår växelundervisningen som en naturlig utväg och pedagogisk nödvändighet.

Andrew Bell

Under slutet av 1700-talet kom doktor Andrew Bell i Indien att lägga grunden till det skolsystem, som skulle göra hans namn känt inom stora delar av den civiliserade världen.[1]) Bell hade efter sin

6) Jfr *nedan* s. 98 ff.
7) Jfr *nedan* s. 99.
8) *Birchenough* 1938, s. 26.
9) *Ibid.* s. 238.
1) Andrew Bell föddes den 27 mars 1753 i den lilla, skotska universitetsstaden St Andrews. Fadern, barberaren och perukmakaren Alexander Bell synes ha varit en vetenskapligt, speciellt tekniskt-mekaniskt, intresserad man, som flitigt umgicks med flera av professorerna vid stadens universitet. Om Andrew Bells

ankomst till Madras sommaren 1787 bl. a. utnämnts till regementskaplan för de brittiska styrkor, som var stationerade i närheten av staden. Som sådan fick han även superintendentskapet vid "the Military Male Orphan Asylum at Egmore".[2]) Denna anstalt var en halvofficiell fattigskola för föräldralösa soldatpojkar, vars planering och igångsättning påbörjats 1787 på initiativ av ostindiska kompaniet. Inrättningen, som underhölls genom gåvor och donationer, var ursprungligen avsedd för ett hundratal pojkar. Elevantalet kom emellertid att öka snabbt, och vid Bells tjänstetillträde 1789 var antalet lärjungar omkring 200.[3]) Skolans ekonomiska omständigheter möjliggjorde likväl ingen utökning av lärarstaben, vilken bestod av endast 3 lärare.[4])

Enligt Bells mening fanns det mycket, som måste rättas till vid sko-

moder vet man, att hon var psykiskt överspänd och sjuklig. Man har i något fall velat göra gällande, att dessa drag hos föräldrarna även skulle igenkännas hos sonen *(Meiklejohn* 1881, s. 9).

Vilka skolor, Andrew Bell bevistade som pojke, är okänt. Han synes emellertid ha upplevt sina första skolår som en trist tid. De ständiga utanläxorna och den handgripliga disciplinen irriterade märkbart hans unga sinne. "I (A. Bell) never went to school without trembling. I could not tell wether I should be flogged or not", lär han bl. a. ha sagt om sina skolerfarenheter *(Salmon* 1932, s. XIV). Kanske kom dessa negativa upplevelser att bidra till att Bell i sitt framtida skolprogram blev en ivrig talesman för en humanare disciplin.

Sexton år gammal påbörjade Bell sina akademiska studier vid hemstadens universitet, The United College of St Salvator and St Leonard. Matematik och fysik kom därvid färmst att fånga hans intresse. Troligen avlade han också någon lägre examen i dessa ämnen, innan han år 1774 utvandrade till Nordamerika för att där pröva sin lycka. Vad han här under de närmaste 5 åren sysselsatte sig med är till större del höljt i dunkel. Tidvis synes han ha drivit en viss affärsverksamhet, dock utan större framgång. År 1779 fick han anställning som informator hos en plantageägarfamilj i Virginia, där han stannade intill år 1781, då han återvände till Skottland *(Salmon* 1904, s. 20).

Hemkommen återupptog Bell sina studier vid St Andrews universitet, samtidigt som han försörjde sig som informator. Läraryrket förefaller emellertid knappast denna tid ha utövat någon större dragningskraft på hans sinne. Mer lust hade han att gå in i statskyrkans tjänst och lät därför prästviga sig. På goda vänners rekommendationer och efter provpredikan i Leith episkopalförsamling erhöll Bell i december 1784 anställning som präst i nämnda församling. Lönen var mager, och Bell kände sig uppenbart besviken över de få möjligheter, kyrkan hade att erbjuda honom i befordringshänseende *(ibid.* s. 20). Efter omkring 3 års tjänstgöring i Leith antog han därför med glädje ett reseerbjudande till Indien. Ryktet om de möjligheter i karriärshänseende, som stod till buds i detta land, kom till synes ytterligare att stärka hans reslust. Före avfärden ansökte han vid St Andrews universitet om att erhålla den akademiska graden D. D. för att ytterligare kunna befästa sin värdighet i det främmande landet. Han erhöll emellertid i stället den något överraskande titeln M. D. *(Salmon* 1932, s. XVI).

2) *Salmon* 1904, s. 21.
3) *Bell* 1797, s. 6.
4) *Ibid.* s. 15. Jfr *Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 21.

lan. Främst gällde det att råda bot på ett i hans tycke ineffektivt uppfostringsprogram liksom att komma till rätta med i synnerhet de yngre elevernas alltför långsamma framsteg i innanläsning och skrivning.[5]) I sina reformsträvanden har dock Bell haft åtskilliga svårigheter att övervinna. De många eleverna betecknade han helt allmänt som "stubborn, perverse, and obstinate; much given to lying, and addicted to trick and duplicity".[6]) Någon mer ändamålsenlig klassindelning förekom ej, och skolverksamheten synes i sin helhet ha varit kaotisk. Inrättningen saknade för att åter citera Bell allt utom "exemplary manners, and a great degree of external decency and inoffensive qualities in the teachers".[7]) Att skaffa andra lärare var emellertid inte lätt. Yrken med bättre lön och större socialt anseende stod öppna för alla och envar med "nogenlunde Cultur".[8]) Själv förefaller han dessutom ha varit tämligen osäker beträffande de lämpligaste medlen för en reorganisation av skolverksamheten. Det var i detta något prekära läge, som Bell under en av sina dagliga ridturer kom att passera en malabarskola. Han observerade där, hur barnen sittande på marken skrev med fingrarna i sand, som strötts ut framför dem.[9]) Bell uppger sig ha skyndat hem till sin egen skola i förvissning om att ha funnit det hjälpmedel, han sökt i samband med den grundläggande läs- och skrivundervisningens förbättring.[1]) Omedelbart uppmanade han sina lärare att införa sandskrivningen vid alfabetets inlärning inom nybörjarklasserna. Samtidigt lät han färdigställa särskilda bord på vilka sanden placerades, vilket möjliggjorde sandskrivningsmetodens tillämpning i klassrumssammanhang.[2]) Lärarna vägrade emellertid att befatta sig med några som helst "nymodigheter". Som europeer ansåg de det vidare dem ovärdigt att göra bruk av de införddas undervisningsmetoder. Bell var dock fast besluten att realisera sina planer med eller utan sin lärar-

5) *Bell* 1797, s. 9 ff.
6) *Ibid.* s. 9.
7) *Ibid.* s. 15.
8) *Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 21.
9) *Bell* 1797, s. 11.
1) *Bell* 1808, s. 31.
2) Alfabetets inlärning genom att skriva dess tecken i sand hade praktiserats långt före det 18:e århundradet. Som ovan nämnts hade denna metod förekommit inom forntida indiska byskolor (se *ovan* s. 17). Även i Europa synes sandskrivning ha varit i bruk sedan århundraden tillbaka. Så berättar exempelvis Erasmus Rotterdamus (d. 1536) om ett slags sandskrift med tillhjälp av grifflar på tavlor beströdda med fin sand *(Sørenssen* 1821, s. 5).

stabs medverkan. Läraren i skolans lägsta klass fick "avsked"[3]), och en av de äldre pojkarna sattes i hans ställe. Händelsen inträffade år 1791 eller 1792 och innebar början till det monitörsystem, som sedermera kom att benämnas "Madras-planen".[4])

Huruvida Bell ägt kännedom om tidigare försök med elever som lärare är ovisst. Med tanke på växelundervisningens mycket gamla anor i Indien[5]) kan man å ena sidan inte helt utesluta, att monitöridén väckts till liv vid hans ovan relaterade besök vid malabarskolan. Att så varit fallet framgår åtminstone av danskarna P. H. Mönsters (d. 1830) och J. Abrahamsons (d. 1847) stora arbete om växelundervisningen, där det bl. a. heter: "Saaledes fremkom hos ham (Bell) Ideen om indbyrdes Underviisnings Anvendelse, men klart blev Alt ham, da han paa et Spadsereridt *saae den* (växelundervisningen) udført i en indisk Skole".[6]) Får man å andra sidan tro på Bells egna uttalanden har de båda danskarna helt misstagit sig. Med all önskvärd tydlighet framhåller således denne, att endast sandskrivningsmetoden "and *thus much only*, was taken from the Malabar school; and that this (sandskrivningen) is merely a single and independent practice of my (Bells) Madras school, and is no otherwise connected with the main discovery (moniteringen) than as having been one of the links, and the first link, of the chain of the fortuitous occurences which led to it. If the master (lägsta klassens lärare) had executed the orders given him to my satisfaction, the Madras System of Education might not, at this moment, have existed".[7]) Enligt min mening finns ingen eller ringa anledning att misstro Bell på hans egna ord. Vad han överfört från den indiska byskolan har sålunda inskränkt sig till den av honom senare vidareutvecklade sandskrivningsmetoden. Oviljan att medverka vid dess införande renderade i sin tur lägsta klassens lärare "avsked". Hänvisad till den egna uppslagsrikedomen har Bell i detta läge närmast som en nödfallsåtgärd infört en elevledd undervisning inom skolans nedersta klass. Denna åtgärd framstår med tanke på omständigheterna som tämligen naturlig och näraliggande. Även om inte Bell i egentlig mening kan sägas ha upptäckt växelundervisningen, kan han mycket väl på egen

3) Jfr *nedan* s. 104.
4) *Salmon* 1932, s. 57.
5) Jfr *ovan* s. 17.
6) *Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 21. Kursiv. min.
7) *Bell* 1808, s. 31. Kursiv. min.

hand ha insett dess grunddrag som en utväg ur en svårbemästrad skolsituation. Antagandet om att han skulle ha upptagit monitöridén från en indisk byskola synes därmed också som tämligen överflödigt, ja missvisande.[8])

Bells undervisningssträvanden tillvann sig under de närmaste åren allt fastare konturer. Idén att låta pojkarna undervisa varandra spred sig småningom genom hela skolan. I juni 1795 genomdrev sålunda Bell en skolorganisation, där eleverna själva som "teachers" och "assistants" växelvis instruerade varandra.[9]) I motsats till Lancaster har dock Bell byggt upp sin skolplan under vuxna lärares medverkan. Den senare synes sålunda ha bibehållit hela den ursprungliga lärarstaben vid skolan.[1]) Lärarnas eller "the masters" uppgift har likväl inte varit "to teach, but to look after the various departments of the institution, to observe that the daily tasks are performed; to take care of the boys in and out of the school; and to mark any irregularity, inattention, and neglect, among the teachers or the scholars".[2]) Anordningen med vuxna lärare som uppsyningsmän kom Bell även att bibehålla i sin senare revision av Madrasplanen.[3]) Det finns för den skull ingen anledning att ifrågasätta grundidén i hans skolplan. Elevernas växelvisa undervisning och bistånd av varandra har varit den gemensamma nämnaren i Bells pedagogiska tänkande. Från att ha växt fram som en nödfallsåtgärd

8) Jfr *nedan* s. 100 f.

9) Från och med den 1 juni 1795 uppger Bell, att skolans omkring 200 elever blivit "entirely taught by the boys" *(Bell* 1797, s. 31). De undervisande eleverna benämndes "teachers" och "assistants" och utgjorde i stort en motsvarighet till den lancasterska skolplanens monitörer och biträdande monitörer (jfr *nedan* s. 128). I motsats till sistnämnda skolplans tämligen invecklade monitörorganisation framstår Madras-planens som betydligt enklare. Enligt Bell har sålunda "a teacher and an assistant for every class" varit till fyllest för en ändamålsenlig undervisning och fostran *(Bell* 1797, s. 15). Vad beträffar antalet klasser, synes detta från och med läsåret 1795—96 ha uppgått till 12 stycken *(ibid.* s. 19).

1) Som ovan omtalats fanns vid Bells tjänstetillträde vid Madrasskolan 3 lärare, nämligen "a schoolmaster and two ushers" *(Bell* 1797, s. 15; jfr *ovan* s. 80). Dessa lärare har till synes kvarstått i sina tjänster vid skolan. Som "masters" omnämner under alla förhållanden Bell följande personer: "Francis Johnson, the schoolmaster, has a general charge. Richard Taylor has a general charge in one of the school rooms. James Blood has charge out of school" *(Bell* 1797, s. 18). Sistnämnde Blood torde ha varit identisk med den lärare, som Bell "avskedat" vid sandskrivningsmetodens introduktion i nybörjarklasserna 1791—92 (jfr *ovan* s. 81). Härpå tyder hans ställning och verksamhet "out of school".

2) *Bell* 1797, s. 18.

3) Se *nedan* s. 117.

har växelundervisningsformen tett sig som en absolut nödvändighet för en ur hans synpunkt fullödig undervisning och fostran.[4]) Till Madrasskolans styrelse kunde också Bell den 1 januari 1796 rapportera, att "the school teaches itself, and, as matters now stand, the schoolmaster alone is essentially necessary at this school".[5]) Därigenom säges bl. a. skolutgifterna väsentligt ha kunnat minskas — ett faktum, som för såväl Bell som skoldirektionen synes ha framstått som icke oväsentligt.[6]) Det må i sammanhanget nämnas, att Bell för egen räkning, trots diverse erbjudanden, aldrig mottog någon ekonomisk ersättning för sitt arbete vid skolan.[7])

Åren i Indien har i flera avseenden inneburit en lycklig tid för Bell.[8]) En något vacklande hälsa tvang honom emellertid år 1796 att återvända till Europa efter en drygt nioårig vistelse i Indien. Före avresan kunde han till Madrasskolans direktion överlämna en sammanfattning av sina undervisningsförsök med titeln "An Experiment in Education, made at the Male Asylum of Madras. Suggesting a System by which a School or Family may teach itself under the Superintendance of the Master or Parent". Skriften utkom i tryck för första gången år 1797.[9]) Inledningsvis framhåller Bell, att tre faktorer legat honom varmt om hjärtat vid ungdomens undervisning

4) Jfr *nedan* s. 107.
5) *Bell* 1797, s. 24 f.
6) *Ibid.* s. 30 ff.
7) Detta osjälviska handlande framstår som något anmärkningsvärt med tanke på att Bell var en man, som till synes sällan försatt något tillfälle att förbättra sin egen ekonomi. Hans övriga uppdrag i Indien som kaplan och vice kaplan vid flera regementen gav honom emellertid en nog så betryggande ekonomi. I själva verket var det under sin vistelse i Indien, som Bell kunde lägga grunden till en för alltid tryggad ekonomi. Han synes sålunda under sina drygt nio års vistelse här ha sparat inte mindre än 25000 pund *(Meiklejohn* 1881, s. 152).
8) Främst tack vare en till synes aldrig sviktande vilja och organisatorisk fallenhet lyckades Bell nå fram till en prisbillig och jämförelsevis effektiv skolorganisation. Stadens militära och civila myndigheter ställde sig å sin sida positiva till hans pedagogiska reformsträvanden. Själv kunde han utan ekonomiska bekymmer arbeta vidare på sina undervisningsprincipers utveckling. Av sina elever synes han ha varit allmänt uppskattad, därom vittnar bl. a. deras många tacksamhetsbetygelser *(Bell* 1797, s. 43 ff.).
9) Den första utgåvan av Bells "Experiment" framstår som den grundläggande källan för hans senare vidareutvecklade monitörsystem. Således möter man här Bells hela betraktelsesätt av elementarundervisningens målsättning liksom hans monitörsystems organisatoriska huvuddrag och främsta hjälpmedel. Som historiskt dokument över "Madras-planens" tillblivelse och grunddrag är denna första upplaga vidare av betydande värde. Likaså framstår den som intressant som jämförelseobjekt med Lancasters 6 år senare utgivna förstlingsskrift (se *nedan* s. 90).

och fostran, nämligen "to prevent the waste of time in school, to render the condition of pupils pleasant to themselves, and to lead the attention to proper pursuits. In other words, my purpose was to make good scholars, good men, and good Christians".[1]) Beträffande de olika läroämnenas metodik lämnas i denna första upplaga relativt få och kortfattade upplysningar. Efter att ha utpekat sandskrivningens fördelar nämner Bell exempelvis ingenting om läsundervisningens vidare genomförande. Som undervisningsämne bredvid innanläsningen omnämner han för övrigt blott skrivning.[2]) De metodiska anvisningarna därvidlag inskränker sig till att "every scholar is made at first to rule his own paper" och att "no teacher, or other person, is allowed, at any time or under any pretext, to write a single letter in the scholar's copybook, but himself".[3])

Strängt taget skrev Bell endast denna bok, vilken dock utkom i flera upplagor under skiftande titlar och med betydligt utvidgat innehåll åren fram till 1814. År 1808, d. v. s. 11 år efter den första utgåvan av "Experiment" utkom sålunda 4:e upplagan under en något förändrad titel och med ett i flera avseenden så gott som nytt innehåll. Det blir anledning att återkomma till såväl den 1:a som 4:e upplagan i samband med en närmare redogörelse för "Madras-planen".[4])

Åter i England erhöll Bell år 1799 tjänst som hjälppräst i Edinburgh och utnämndes hösten 1801 till kyrkoherde i Swanage, Dorsetshire. Utöver de kyrkliga plikterna sökte han nu i Storbritannien att sprida kännedom om sina tidigare prövade undervisningsprinciper. Han sände kopior av "Experiment" till flera inflytelserika personer — biskopar, hertigar och lorder. År 1798 lyckades han vidare övertala styrelsen vid St Botolphs fattigskola i Aldgate, London, att pröva hans monitörsystem. Detta försök synes dock lika lite som hans bok ha väckt större uppmärksamhet.[5]) Även om sålunda framgångarna för hans skolsystem lät vänta på sig, var Bell övertygad om dess enastående betydelse som medel att bibringa mänskligheten ökade insikter i intellektuellt, moraliskt och vetenskapligt hänseende. I ett av

1) *Bell* 1797, s. V.
2) Förutom läsning och skrivning torde dock flera andra ämnen ha förekommit inom skolan. Ett schema från 1796 upptar således undervisningsämnen som kristendomskunskap, matematik, geografi, bokhålleri, mätlära, navigation och astronomi *(Bell* 1797, s. 19).
3) *Ibid.* s. 14.
4) Se *nedan* s. 113 ff.
5) *Meiklejohn* 1881, s. 30 ff.

sina brev till förläggaren av "Experiment" säger han: "You will mark me for an enthusiast; but if You and I live a thousand years, we shall see this system of education spread over the world".[6])

Dr Bells entusiasm skulle snart växa ytterligare. Mot slutet av 1800-talets första decennium kom nämligen hans skolplan att tillvinna sig ett betydande intresse. Orsakerna härtill har dock mer berott på yttre omständigheter än på Bells egen initiativkraft. Främst synes motsatsförhållandet mellan kyrka och frikyrka ha legat till grund för "Madras-systemets" renässans och utbredning under 1800-talets första decennier.[7]) För egen del ansökte Bell om entledigande från sin kyrkoherdetjänst i Swanage för att bättre kunna delta i den skolstrid, som var under uppsegling. Samtidigt sökte han genom regeringens försorg att nå en samhällspost, som kunde möjliggöra ett fortsatt arbete på den skolplan, han lagt grunden till under sin Indien-vistelse.[8]) Är 1807 erhöll Bell tjänstledighet från sin kyrkoherdetjänst med uppgift att på skolans område söka skapa en motvikt till den lancasterska skolplanen. I samma avsikt bildades den 21 oktober 1811 sällskapet "National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church".[9]) Ärkebiskopen av Canterbury blev föreningens förste ordförande. I övrigt omfattade styrelsen tjugo personer, däribland samtliga episkopalkyrkans biskopar. Till överintendent för sällskapets skolor utnämndes Bell, som med stöd av sällskapets inflytelserika medlemmar redan året därpå kunde inregistrera betydande framgångar som skol-

6) *Ibid.* s. 125.

7) Upptakten till "Madras-systemets" vidare spridning i England var i korthet följande. Omkring år 1800, sannolikt oberoende av Bells tidigare undervisningsförsök, hade kväkaren Joseph Lancaster infört moniteringen vid en skola i London (se *nedan* s. 89). Sistnämnda inrättning hade de närmaste åren efter sekelskiftet i sin tur givit upphov till flera liknande inrättningar runt om i England. Julen 1804 besökte Lancaster för första gången Bell i Swanage (se *nedan* s. 97). Relationerna mellan de båda synes till en början ha varit de bästa. Slutet av år 1805 innebar emellertid en märkbar försämring av det goda förhållandet (se *nedan* s. 97). På statskyrkligt håll var man bl. a. ängslig, att Lancaster och dennes anhängare bland olika frikyrkosamfund skulle få ett allt för stort inflytande på folkundervisningens område. Vidare menade många, att det var Bell som först kommit att lansera moniteringen som undervisningsmetod. Kort sagt, dr Bells skolförsök framstod på statskyrkligt håll som ett lämpligt medel att motverka den frikyrkligt understödde Lancaster, vilken utpekades som fientligt inställd gentemot kyrkans intressen (se *nedan* s. 98).

8) *Salmon* 1932, s. XIV.

9) *A Cyclopedia of Education* IV, s. 384.

organisatör.[1]) Genom "National Society's" försorg tillkom också år 1812 "the Central School of the National Society in Baldwin's Gardens", London.[2]) Denna inrättning med plats för 600 gossar och 400 flickor var närmast avsedd att tjäna som lärarutbildningsanstalt och modellskola för Bells monitörsystem.[3])

Den bellska skolplanen kom även att uppmärksammas utomlands. En rad utlänningar besökte centralskolan i London. Bland de många notabiliteterna må nämnas den ryske kejsaren Alexander I (d. 1825), vilken under ett besök i London 1814 besökte skolan och personligen sammanträffade med Bell.[4]) För att befästa sitt rykte som eminent skolman och ytterligare sprida kännedom om sin undervisningsmetod företog Bell vidare flera resor såväl inom Storbritannien som på kontinenten. År 1816 besökte han bl. a. Heinrich Pestalozzi (d. 1827) i Yverdun.[5]) Någon större förståelse för dennes pedagogiska tänkande vittnar dock ej Bells uttalanden om. Pestalozzi säges visserligen vara "a man of genius, benevolence, and enthusiasm", men Bell har hos honom samtidigt funnit "a prejudice aganist an innovation (Bells monitörsystem) which would expose the whole tenor of their (kontinentala pedagogers) system, or want of system. There is also a natural jealosy in their republic of letters: why should not we on the Continent improve as well as they in England? It will be long before the new system is sufficiently understood to put an end to such speculations. Every one wants to remake a discovery which has only been made after the world had existed almost 6000 years".[6]) Citatet ger vid handen hur upptagen, ja närmast besatt, Bell har varit av sitt eget skolsystem. "Madras-planen" blev hos honom svärmiskt överskattad, den fyllde hela hans föreställningsvärld och kom att göra honom intolerant mot oliktänkande. Man har om honom sagt, att han var "filled with the System ("Madras-planen") — possessed by it through and through. He could think of nothing else;

1) Vid slutet av år 1812 hade "Madras-planen" införts vid 52 skolor med 8620 elever. Följande år hade det bellska monitörsystemet vunnit inträde vid 230 skolor med 40484 elever *(Meiklejohn* 1881, s. 63). I England, Skottland och Irland bildades på skilda platser lokala samfund "for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church, according to the system invented and practiced by the Rev. Dr Bell" *(ibid.* s. 58).
2) *A Cyclopedia of Education* IV, s. 297.
3) Jfr *nedan* s. 113 ff.
4) *Meiklejohn* 1881, s. 66 ff.
5) *Salmon* 1932, s. XIX.
6) *Meiklejohn* 1881, s. 74 ff.

he spoke of nothing else; he wrote about nothing else. He was devoured by this single aim; he had become in every respect a one-ideaed man".[7])

Doktor Bell har utan tvekan tillhört den skara personer, vilka under sin livstid får uppleva framgångarna av sina ansträngningar och idéer. Han hedrades som den store mannen såväl inom som utom sitt land. Kulmen i detta avseende synes han ha nått år 1819, då han på initiativ av dåvarande engelske premiärministern, lord R. B. J. Liverpool (d. 1828), erhöll en eftertraktad och välavlönad domkyrkobefattning vid Westminster Abbey.[8]) Bells sedan Indienvistelsen redan tryggade ekonomi kom härigenom att än mer stärkas. Han kunde i detta avseende lugnt gå en begynnande ålderdom till mötes. Å andra sidan kom han under sina sista 10 levnadsår att drabbas av en ögonsjukdom, vilken tillsammans med en allt mer påtaglig isolering från omvärlden synes ha brutit ned hans psykiska hälsa.[9])

Joseph Lancaster

Närmast i protest mot sin samtids bristfälliga folkbildning inledde kväkaren Joseph Lancaster nyårsdagen 1798 en egen skolverksamhet i London.[1]) Skolan, som var inrymd i ett uthus tillhörande fa-

7) *Ibid.* s. 68.

8) *Salmon* 1932, s. XXI.

9) Vid sin död, den 27 januari 1832, efterlämnade Bell en betydande förmögenhet, vilken kom att tillfalla olika skolinrättningar i hans hemland Skottland. Bl. a. ombildades för dessa medel hans födelsestads "grammar school" i enlighet med hans intentioner och erhöll namnet St Andrews Madras School *(Curtis* 1948, s. 218). Vidare inrättades år 1876 vid Edinburghs och St Andrews universitet de första skotska professurerna i pedagogik genom dr Bells donationer *(ibid.* s. 235).

1) Joseph Lancaster föddes den 25 november 1778 — sålunda 25 år efter Andrew Bell — vid Kent Street i Southwark, London *(Salmon* 1904, s. 1). Gatan, vars namn senare ändrades till Tabard Street, har beskrivits som lång och dåligt byggd, huvudsakligen befolkad av tiggare och andra vanlottade. Joseph Lancasters far synes också ha varit tämligen fattig. Som tidigare soldat uppbar han en liten pension och försörjde vidare sin familj som korgmakare.
Någon högre utbildning synes aldrig Joseph Lancaster ha erhållit. Sina första lärospån mottog han troligen i någon närbelägen fattigskola. Vilken denna än må ha varit, gav den honom något av det bästa, som en skola kan skänka — lusten för vidare studier. Han säger sig ha "soon learnt to read, soon read with delight, my books became my meat, drink and diversion" *(Corston* 1840, s. 4). Inspirerad av en berättelse om slavhandeln beslutade den då 14-årige Lancaster på eget bevåg att pröva lyckan som lärare för dessa slavar. Utan föräldrarnas vetskap begav han sig till hamnstaden Bristol i avsikt att därifrån kunna nå ön Jamaica. Den äventyrslystne ynglingen tog värvning på ett krigsfartyg och resan kunde därmed anträdas. Av kamraterna ombord fick han öknamnet "parson" på grund av en redan nu ådagalagd tendens att vilja predi-

dern, förefaller ha varit av tämligen provisorisk karaktär. Den knappt 20-årige skolmästaren kunde emellertid glädja sig över att ett 90-tal barn kommit för att bevista undervisningen.[2]) Snart nog skulle denna skara utökas ytterligare, och Lancaster tvingades flytta verksamheten till nya och rymligare lokaler. Först år 1804 lyckades det honom att uppbringa en permanent lokal, stor nog för de till synes aldrig sinande elevskarorna.[3]) Inrättningen var belägen i Belvedere Place vid Borough Road i förstaden Southwark och utvecklades snart till en mönsterskola för de lancasterska undervisningsprinciperna. Den förevisades för in- och utländska besökare som "en bland Londons nyare märkvärdigheter" för att citera Broocman.[4]) Med tiden blev också denna skola den första utbildningsanstalten för elementarlärare i England.[5])

Joseph Lancaster synes ha ägt många av en stor skolmästares kvaliteter — idérikhet i metodiskt hänseende, förståelse av barnnaturen liksom en sällsynt förmåga att entusiasmera sina elever. Dessa egenskaper förenades vidare med en outtröttlig arbetsvilja och en aldrig sinande offervilja. Genom egen försorg underhöll han flera av de mest utarmade barnen, medan de övriga endast hade att betala en mindre avgift. För elevernas trivsel ordnade han talrika utflykter till kringliggande förstäder. Om söndagarna brukade han likaså bjuda dem hem till sig i akt och mening att stärka den esprit de corps, som han ville se förverkligad i sin skolverksamhet.[6]) Samtidigt som ryk-

ka. Han synes emellertid ha vunnit deras respekt och behandlades väl de 3 veckor, som resan kom att vara. En viss pastor Thomas Urwick lyckades nämligen efter denna tid att återföra Lancaster till hans föräldrahem *(Salmon* 1904, s. 2). Denna ungdomsepisod visar på karaktärsdrag, som skulle följa Lancaster livet ut — en lättänd entusiasm, en fast tro på sin egen kapacitet jämte en påtaglig oförmåga att skärskåda konsekvenserna av sitt handlande.

De närmast följande ungdomsåren synes Lancaster delvis ha ägnat åt att förbättra sin skolunderbyggnad. Hans tidigare omnämnda anlag att predika kom vidare att leda till ett frikyrkligt engagemang. Paradoxalt nog kom han att associera sig med kväkarna — ett frikyrkosamfund utan egentliga förkunnare. En karriär som predikant var därmed utesluten. Lancaster beslöt sig i stället att försöka sin lycka som lärare — ett yrke, han delvis redan vid 16 års ålder prövat som medhjälpare vid en "boarding" och en "day school" *(Binns* 1908, s. 7).

Medveten om dessa skolors defekter och övertygad om sin egen kapacitet synes Lancaster snart nog kommit på idén att öppna en egen skolverksamhet.

2) *Salmon* 1904, s. 4.
3) *Salmon* 1904, s. 4 ff.
4) *Broocman* 1810, s. 148.
5) *Salmon* 1904, s. 65.
6) *Binns* 1908, s. 8.

tet om den oförvägne, unge skolmästaren spred sig till allt vidare kretsar, växte elevskarorna bokstavligen dag från dag. De många eleverna gjorde det snart mer eller mindre omöjligt för Lancaster att ensam bestrida skolans alla uppgifter. De ekonomiska omständigheterna tillät heller inte, att några biträdande lärare anställdes. De svårbemästrade skolförhållandena synes relativt snart ha fört honom in på tanken att använda de skickligare eleverna som medhjälpare. Denna idé var som tidigare nämnts på intet sätt ny eller originell. Huruvida Lancaster från början haft kännedom om tidigare växelundervisningsförsök är i likhet med vad som sagts angående Bell ganska oklart.[7]) Själv ansåg sig under alla förhållanden Lancaster som moniteringens egentlige uppfinnare och prisade sin lycka över att ha lagt grunden till en undervisningsmetod, som varit "totally unknown in this country".[8]) År 1800 synes han för första gången ha omsatt denna "sin" undervisningsmetod i praktisk tillämpning, och under 1800-talets första decennium kom han att utveckla den till ett komplett skolsystem.[9])

Växelundervisningsmetoden har för Lancaster i likhet med Bell framstått som ett huvudmedel för en förbättrad folkbildning.[1]) Båda, och då i synnerhet Lancaster, kom vidare att lansera metoden som en prisbillig utväg för en vidgad folkundervisning.[2]) Framväxten av den sistnämndes monitörsystem synes också som ovan antytts i huvudsak ha betingats av ekonomiska faktorer. Avsikten var för att citera Lancaster "to afford children of mechanics, etc. instructed in reading, writing, and arithmetic, at about half the usual price".[3]) I sin iver att sprida kännedom om systemets fördelar glömde han sällan eller aldrig att framhålla dess ringa kostsamhet. Under en tidsperiod av 8 år säger han sig i ett sammanhang ha gjort ständiga experiment och funnit att "thousand children may be taught in one schoolroom, under the care of one master, and a great proportion of these may begin and finish their education in twelve months ... The whole expense not exceeding seven shillings each child for twelve months, and probably may be reduced by the perseverance of the

7) Se *ovan* s. 81 och *nedan* s. 101.
8) *Lancaster* 1809, s. VIII.
9) *Salmon* 1932, s. IX.
1) Jfr *nedan* s. 107 ff.
2) Jfr *ovan* s. 83 och *nedan* s. 112.
3) *Lancaster* 1803, s. 45.

inventor under unmerited opposition to four".[4]) Strävandena att nå fram till en prisbillig undervisning går för övrigt igen i utformningen av hela hans skolsystem. För att exempelvis undvika kostnaderna för läseböcker införde han upphängbara tabeller för gemensamt bruk[5]), och i stället för att låta eleverna skriva på papper med penna och bläck, lät han dem använda små griffeltavlor.[6])

Perioden 1803—10 framstår i många avseenden som den mest intensiva och produktiva perioden av Lancasters liv. Under dessa år fulländade han sitt undervisningssystem, ledde sin mönsterskola, reste tusentals mil, höll hundratals föredrag, värvade nya donatorer och medhjälpare, insamlade bidrag till sin skolverksamhet, gifte och skilde sig, satte sig själv i skuld och förstörde för alltid sin hälsa. För att sprida kännedom om sina undervisningsprinciper ägnade han sig vidare åt ett mycket flitigt författarskap. Han publicerade sålunda under nyssnämnda tidsperiod 9 böcker jämte ett halvt dussin nya upplagor.[7]) Om än några av dessa skrifter snarast kan betraktas som pamfletter framstår likväl Lancasters samlade produktion från denna tid som imponerande. Han synes ha skrivit snabbt utan närmare tanke på ordval och stilistisk utsmyckning. Förstlingsverket bar titeln "Improvements in Education as it respects the Industrious Classes of the Community: containing, a short account of its present state, hints towards its improvement, and a detail of some practical experiments conducive to that end". Skriften utkom år 1803 och kan sägas ha bildat upptakten till Lancasters hela efterföljande författarskap. Inledningsvis varnar han för den "pharisaical sect-making spirit", som kommit att dominera inom såväl enskildas som olika samfunds skolinrättningar.[8]) Enligt Lancaster borde aldrig olika tros- och livsåskådningsfrågor få undanskymma elemantarundervisningens främsta målsättning att bibringa alla, även de fattigaste barn, fostran och grundläggande kunskaper. Framförallt måste folkundervisningen göras fri och oberoende från "the propagation of the tenets of any sect, beyond its own number".[9]) Efter nämnda programförklaring lämnar författaren en tämligen ingående redo-

4) *Lancaster* 1806 a, s. 3.
5) Se *nedan* s. 126.
6) Se *nedan* s. 126.
7) *Salmon* 1932, s. XXVIII.
8) *Lancaster* 1803, s. IV.
9) *Ibid.*

görelse av sin samtids folkbildningsanstalter och deras huvudsakliga brister.[1]) Först i "Improvements" tredje och sista avsnitt berör Lancaster sin egen pedagogiska verksamhet. Denna del kunde ha förväntats utgöra det längsta avsnittet men omfattar i själva verket endast 22 sidor eller en tredjedel av bokens totala innehåll.[2]) Främst uppehåller sig Lancaster här vid tillkomsten av skolan vid Borough Road jämte de undervisningsprinciper, han där låtit införa. Han påstår sig länge ha sökt introducera en bättre undervisningsmetodik men misslyckats, intill dess han kom på idén att låta eleverna undervisa och uppfostra varandra. Därvid indelade han skolan "into classes, to each of these a lad is appointed as *monitor:* he is responsible for the morals, improvement, good order, and cleanliness of the whole class".[3]) De upplysningar, som för övrigt lämnas om själva undervisningsmetoden, är få och kortfattade. Detta torde främst

1) I "Improvements" första avsnitt behandlar Lancaster de rådande skolförhållandena inom den engelska elementarundervisningen *(Lancaster* 1803, s. 1 ff.). Han nämner först "initiatory schools", vilka synes ha varit vanliga i Londons fattigområden. Eleverna i dessa skolor utgjordes av både pojkar och flickor i åldrarna upp till 7 år. Antalet elever översteg sällan 30-talet. Innanläsning och handarbete var de enda förekommande ämnena i dessa inrättningar, vars undervisning för övrigt säges ha präglats av en allmän oordning och brist på metod *(ibid.* s. 1 ff.). Något fördelaktigare skildras förhållandena vid de s. k. "preparatory schools". Även dessa var öppna för såväl gossar som flickor. Dessutom utgjorde dessa inrättningar en kombination av skola och vårdanstalt — en kombination, som för övrigt Lancaster själv kan sägas ha tillämpat. Dessa skolor borde dock enligt denne reorganiseras för att kunna bereda plats åt de många barn, som ännu var i avsaknad av någon som helst undervisning och fostran. Ämneskretsen föreslås vidare utöver innanläsning utökad med skrivning och enklare matematik *(ibid.* s. 7). Slutligen omnämner Lancaster i bokens första avdelning "second class of schools", vilka i fråga om oreda i böcker och brutal disciplin företedde samma nedslående anblick som flertalet andra elementarskolor *(ibid.* s. 11 ff.). Efter denna beskrivning av sin samtids fattigskolor, summerar Lancaster i "Improvements" andra huvudavsnitt dessa skolors huvudsakliga brister: dåliga lärare bl. a. till följd av yrkets ringa lönsamhet och sociala status; en markant karaktärslöshet hos många föräldrar; många lärares brist på förståelse av barnnaturen samt avsaknad av system och stimuli vid själva undervisningen *(ibid.* s. 28 ff.). Som botemedel rekommenderar Lancaster bildandet av ett statligt samfund, vilket efter "general Christian principles, and on them only" skulle verka för en förbättrad folkundervisning *(ibid.* s. 24). För det första borde sällskapet befrämja utbildningen av lämpliga lärare. För det andra skulle det verka för att förbättra lärarnas löner som ett led i att göra läraryrket attraktivt för respektabla och kunniga personer. För det tredje hade samfundet att aktivt deltaga i anskaffandet av undervisningsmaterial till skilda skolor. För det fjärde och sista borde dess medlemmar undvika att propagera för någon speciell religiös åsikt *(ibid.* s. 25 ff.).
2) *Ibid.* s. 44 ff.
3) *Ibid.* s. 53 f. Kursiv min. Lancaster nämner här synbarligen för första gången ordet "monitor" (jfr *ovan* s. 14 not 2).

ha sammanhängt med att Lancaster vid publiceringen av "Improvements" första upplaga ännu inte hunnit färdigställa sitt skolsystem. Men redan två år senare kunde han i en tredje upplaga lämna mer detaljerade uppgifter angående utformningen av sitt monitörsystem.[4])

Lancaster hade startat sin lärarbana med tomma händer. Han var emellertid en skicklig tiggare och synes vidare ha ägt en sällsynt förmåga att vinna gehör för sina undervisningssträvanden. Inom kväkarsamfundet, till vilket Lancaster officiellt anslutit sig år 1801, kom flera medlemmar honom till bistånd i ekonomiskt hänseende.[5]) I England hade vidare under 1800-talets första decennier förståelsen för folkundervisningens betydelse växt sig allt starkare.[6]) Det var vanligt, att personer särskilt ur de högre samhällsklasserna på olika sätt uppmuntrade och understödde elementarskolor för fattiga barn. Lancasters filantropiska skolföretag utgjorde i detta hänseende inget undantag. Hertigar, markiser, grevar, grevinnor, ärkebiskopar och parlamentsledamöter jämte ett stort antal utländska notabiliteter tillhörde den långa raden av bidragsgivare.[7]) Bland de många donatorerna må nämnas John 15th Lord Somerville (d. 1819), vilken kom att intressera konung George III för Lancasters sak. Under loppet av år 1805 beviljades den sistnämnde audiens hos konungen vid två tillfällen.[8])

4) Se *nedan* s. 126 ff.
5) *Binns* 1908, s. 10.
6) Se *ovan* s. 75 ff.
7) *Salmon* 1904, s. 17.
8) *Binns* 1908, s. 13. Från den sista av dessa audienser har Lancasters gode vän, hattmakaren och kväkaren William Corston (d. 1844) nedtecknat följande roande lilla berättelse: "On entering the royal presence, the King said, 'Lancaster, I have sent for you to give me an account of your system of education, which, I hear, has met with opposition. One master teach five hundred children at the same time? How do you keep them in order, Lancaster?' Lancaster replied, 'Please thy Majesty, by the same principle thy Majesty's army is kept in order — by the word of command.' His Majesty replied, 'Good, good, it does not require an aged general to give the command — one of youngerer years can do it.' Lancaster observed that in his schools the teaching branch was performed by youths who acted as young monitors. The King assented and said, 'Good.' Lancaster then described his system; and he informed me (W. Corston) that they all paid great attention, and were highly delighted; and as soon as he had finished, His Majesty said, 'Lancaster, I highly approve of your system, and it is my which that every poor child in my dominions should be taught to read the Bible; I will do anything you wish to promote this object.' 'Please, thy Majesty', said Lancaster, 'if the system meets thy Majesty's approbation, I can go through the country and lecture on the system, and have no doubt but in a few months I shall be able to give thy Majesty an account where

Året 1805 framstår i flera avseenden som höjdpunkten av Lancasters karriär. Skolan vid Borough Road hade kunnat utvidgas till att ge plats åt inemot 1000 elever samtidigt som en skola för flickor öppnats i samma byggnad.[9]) Han hade samma år bragt sitt monitörsystem till fullkomning och publicerade en fullständig redogörelse för detsamma.[1]) Hans många föredragsturnéer England runt hade vidare förskaffat honom anhängare i skilda kretsar. De kungliga audienserna med åtföljande donationer hade ytterligare befäst hans ställning som prominent skolman av nationell betydelse.[2]) För att understryka sin skolas och sin egen värdighet började han kalla den "The Royal Lancasterian Institution". I ivern att sprida sitt monitörsystem och få till stånd skolor synes dock Lancaster ha varit tämligen lättsinnig beträffande dessa skolors finansiering. Så ställde han sig exempelvis själv som ekonomisk garant för flera inrättningar utan egentlig ekonomisk täckning. Han satte vidare upp en fabrik för tillverkning av griffeltavlor och införskaffade en tryckpress utan att någonsin kunna betala varken fabrik eller press. Under loppet av år 1805 öppnade han slutligen på vinst och förlust en lärarutbildningsanstalt i Maiden Bradley i Somerset.[3])

Lancasters ekonomiska ansvarslöshet blev givetvis i längden ohållbar. Året 1805, som i många avseenden inneburit höjdpunkten av hans karriär, kom också att markera början på hans ruin och dekadans.[4]) Hans skulder förvärrades snabbt, och år 1807 arresterades Lancaster. Med hjälp av någon juridisk finess slapp han likväl snart ut ur fängelset, dock utan att ha kunnat betala sina skulder. För att undgå en ny arrestering uppehöll han sig det närmaste halvåret på

ten thousand poor children are being educated, and some of my youths instructing them.' His Majesty immediately replied, 'Lancaster, I will subscribe £ 100 annually,' and addressing the Queen, 'You shall subscribe £ 50, Charlotte; and the Princesses, £ 25 each', and then added, 'Lancaster, you may have the money directly'. Lancaster observed, 'Please, thy Majesty, that will be setting thy nobles a good example'. The royal party appeared to smile at this observation; but the Queen observed to His Majesty, 'How cruel it is that enemies should be found who endeavour to hinder his progress in so good a work.' To which the King replied: 'Charlotte, a good man seeks his reward in the world to come'. Joseph then withdrew" *(Corston* 1840, s. 16).

9) *Salmon* 1904, s. 35.
1) Se *nedan* s. 102.
2) *Binns* 1908, s. 13.
3) *Ibid.* s. 21.; jfr *Salmon* 1904, s. 35.
4) År 1805 drabbades Lancaster av en svår personlig motgång, då hans unga hustru insjuknade i en obotlig mental sjukdom *(Salmon* 1904, s. 53).

den engelska landsbygden, där han föreläste om sitt skolsystem och fortsatte att inrätta skolor. I början av år 1808 återvände han till London, där han sammanträffade med ett par vänner. Dessa vänner var den tidigare omnämnde W. Corston[5]) och tandläkaren Joseph Fox (d. 1816). Jämte Lancaster bildade dessa den 22 januari 1808 en kommitté med målsättningen att befrämja fattiga barns undervisning och omhändertagande.[6]) Under det att Lancaster de närmaste 3 åren fortsatte sin föredragsverksamhet och instiftade skolor[7]), sökte kommitténs två övriga medlemmar att komma till rätta med de finansiella frågorna. Lärarutbildningsanstalten i Maiden Bradley stängdes, och tryckeriet liksom fabriken för griffeltaveltillverkning avvecklades. Det ekonomiska ansvaret för nyinrättade skolor lades vidare på de lokala ledarna. Corston och Fox såg också till att nya medlemmar tillfördes kommittén. I juli 1808 invaldes sålunda J. Foster (d. 1835) samt kemisten och vetenskapsmannen William Allen (d. 1843). Den sistnämnde kom genom sin ställning som världsberömd kemist och entusiastisk anhängare av folkundervisningens sak att bli en av kommitténs ledande krafter.[8]) Under loppet av år 1810 utökades densamma med ytterligare 44 medlemmar i akt och mening att främst stärka det ekonomiska underlaget för den fortsatta skolverksamheten.

De medel, som dessa medlemmar skänkte till välgörenhet, var avsedda att gagna en allmännare elementarundervisning. Lancaster å sin sida ansåg sig kunna bruka donationerna efter eget gottfinnande. Kommittén hade med andra ord privilegiet att förse honom med medel men ej rätten att reglera hans utgifter. En dylik inställning måste i längden framkalla meningsmotsättningar. I juli 1812 tillspetsades det redan spända förhållandet mellan kommitténs ledamöter och Lancaster, då denne utan att rådfråga någon öppnade en ny skola i Tooting.[9]) Skolan vid Borough Road drevs samtidigt i Lancasters namn. I realiteten var emellertid denna inrättning helt i händerna på skilda kreditorer. Lancaster insåg i detta läge fördelen av att separera de båda inrättningarna. Kommittén skulle få ta hand om

5) Se *ovan* s. 92 not 8.
6) *Salmon* 1932, s. X.
7) Enbart perioden 1808—10 synes Lancaster ha gjort 16 resor, under vilka han färdades 6837 eng. mil, höll 141 föredrag och medverkade till grundandet av 95 skolor för 25500 barn *(Salmon* 1904, s. 41).
8) *A Cyclopedia of Education* I, s. 96.
9) *Salmon* 1932, s. XII.

hans forna mönsterskola jämte dess skulder, medan han själv ämnade fortsätta verksamheten som skolföreståndare vid inrättningen i Tooting. Det hela slutade år 1813 med en ny krasch. Helt bankrutt accepterade Lancaster kommitténs erbjudande om anställning som superintendent i skolan vid Borough Road mot en lön av 365 pund årligen.[1]) Han synes dock ha misskött sina åligganden, och redan år 1814 stagnerade verksamheten vid skolan. Samma år anhöll Lancaster om avsked från sin befattning, samtidigt som han officiellt begärde utträde ur kommittén.[2])

Inom kommittén fortsatte man det arbete, som Lancaster så storstilat inlett. Den 21 maj 1814 antogs titeln "The British and Foreign School Society".[3]) I överensstämmelse med de lancasterska intentionerna hade man året dessförinnan dragit upp de allmänna riktlinjerna för verksamheten, nämligen:

att uppmuntra bildandet av lokala skolkommittéer,
att grunda skolor,
att utbilda lärare för tjänstgöring i olika delar av världen,
att upprätthålla principen om den frivilliga insatsen samt
att sprida kunskap om bibeln på ett okonfessionellt sätt.[4])

Själv gick Lancaster en tämligen dyster tid till mötes. Till synes blind för sina egna brister sökte han för omvärlden i tal och skrift bevisa sin oskuld, samtidigt som han i bittra tonfall angrep de män, som tidigare hade understött honom. I obemärkthet och djupaste fattigdom lämnade han år 1818 England för att söka lyckan i Nordamerika. Lancaster skulle för övrigt aldrig återse sitt hemland.[5]) Hans avresa kom med andra ord att beteckna slutet på hans direkta insatser inom den europeiska växelundervisningens historia.

1) *Ibid.* s. XIII.
2) *Salmon* 1904, s. 13 ff.
3) *Ibid.* s. 50.
4) *A Cyclopedia of Education* I, s. 450 ff.
5) Lancasters rykte som skolman hade nått Nordamerika långt före hans egen ankomst. Missionärer och emigranter, som haft kännedom om hans monitörsystem, hade överfört det till det nya landet. Den första lancasterskolan hade sålunda kommit till stånd i New York redan år 1806. Året efter infördes metoden vid skolor i Philadelphia, Boston och Baltimore (se *nedan* s. 181). Då Lancaster hösten 1818 nådde New York, kom han till ett folk väl förberett att skänka honom den upprättelse, han säkerligen drömt om. Han blev också mottagen som något av en välgörare. I städerna New York, Albany och Philadelphia ordnades officiella mottagningar till hans ära. Året därpå inviterades han att tala till kongressen *(Salmon* 1904, s. 59).

Andrew Bell framstår i mångt och mycket som förkroppsligandet av försiktighet och klokt beräknande. Han tog sällan ett steg utan att vara förvissad om egen befordran eller vinning i ekonomiskt hänseende. Från den stund han lämnade sin hemstads universitet, uppbar han som regel en fast inkomst. Hans senare vistelse i Indien medförde en rad uppdrag, vilka renderade honom en för alltid tryggad ekonomi.[6]) Omsorgerna om den stora förmögenheten kom för övrigt att utgöra ett av hans huvudsakliga problem under de sista levnadsåren. Joseph Lancaster synes å sin sida närmast ha varit i total avsaknad av ekonomiskt förutseende. Han åtnjöt med undantag av en period av 6 månader ingen bestämd eller fast lön under hela sitt liv. De sista 25 äventyrliga åren av hans livstid kom också att präglas av en mer eller mindre kronisk nödsituation i ekonomiskt

Lancaster fortsatte sin verksamhet efter de riktlinjer, han tidigare tillämpat i sitt hemland. Sina resterande 20 levnadsår färdades han vida omkring över den nordamerikanska kontinenten, föreläste om sitt monitörsystem och grundade skolor på diverse platser. Förhållandevis snart blev han också ledare för den lärarutbildningsanstalt, som startats i Philadelphia 1818. Många lärarkandidater fick på så sätt förstahandskunskaper om hans skolplan. Lancaster kom även att besöka Sydamerika. År 1825 accepterade han en personlig inbjudan från president Simón Bolivar (d. 1830) att komma till Caracas i Venezuela. Förhållandet mellan presidenten och Lancaster blev emellertid efter en tid något spänt. År 1827 återvände Lancaster till Nordamerika, sedan presidenten vägrat att utbetala någon mer lön till honom *(Salmon* 1904, s. 60 ff.). Efter en ännu kortare vistelse i Trenton, New Jersey, beslöt den till synes allt rastlösare skolmannen att återvända till England bl. a. till följd av en tilltagande ohälsa. Han hann dock endast till Kanada, där sjöresan avbröts på grund av en tidig vinters inbrott. I detta läge kom Lancaster att stanna en tid i Montreal, där han medverkade vid ett slags förundersökning av efterblivna barn. Hur lång tid, han förblev i Kanada, är okänt. År 1833 var han tillbaka i Förenta Staterna, där han tidvis synes ha försörjt sig som läroboksförfattare *(ibid.* s. 63).

Den 23 oktober 1838 avled Lancaster i New York genom en olyckshändelse, nära 60 år gammal. Om hans verksamhet och vistelseorter under de 5 sista levnadsåren är föga känt. In i det sista synes han dock ha bevarat intresset för barn och ungdomar liksom för spridandet av sitt monitörsystem. I ett brev till W. Corston av den 21 september 1838 skriver han: "Teachers, monitors and children, when they see me the second time, all seem to shout and sing. Here comes our father! But I love their attention to their several duties, their mental improvement, and their duty to God and Saviour. Whenever I steal their hearts, which, indeed, is very often (for I have souls for my hire) I carry them to their proper Owner, that He may fix the real of Heaven upon them, and take them into His best keeping. I know of nothing good in visiting schools and lecturing among children, unless I can carry them to the Throne, and leave them there" *(Corston* 1840, s. 82).

6) Se *ovan* ss. 83 och 87.

och materiellt hänseende.[7]) Även om Bells och Lancasters personligheter och levnadsomständigheter företer betydande olikheter, så var de likväl "stridsmän" för samma sak. Bådas målsättning var att skapa en prisbillig och effektiv elementarundervisning för största möjliga antal elever. Båda synes ha känt sin kallelse att undervisa, och båda kom därvid att återuppliva monitörprincipen.

Man kunde ha förväntat sig, att dessa båda män förenats i sina gemensamma strävanden och samarbetat vid utformningen av sina pedagogiska idéer. Till en början förekom också tendenser i denna riktning. År 1800 erhöll Lancaster för första gången kännedom om Madras-planen genom en av de 830 kopiorna av Bells "Experiment".[8]) I första upplagan av "Improvements" ger Lancaster också uttryck för sitt beroende till nämnda arbete. Från Bells skrift säger han sig sålunda ha "adopted several useful *hints*".[9]) Lancaster beklagar samtidigt, att han inte kommit i kontakt "with the beauty of his (Bells) system till somewhat advanced in my plan; if I had known it, it would have saved me much trouble and some retrograde movements. As a confirmation of the goodness of Dr. Bell's plan, I have succeeded with one nearly similar in a school attended by more than 300 children".[1])

I november 1804 tillskrev Lancaster Bell angående diverse skolproblem, gjorde förfrågningar beträffande skolan i Madras och bad om ytterligare uppgifter om den av Bell lanserade sandskrivningsmetoden.[2]) I december besvarade Bell hans brev och inbjöd honom samtidigt till ett besök i Swanage. Som tidigare omnämnts accepterade Lancaster inbjudan, och de båda skolmännen tillbringade under december månads slut ett par dagar tillsammans.[3]) Några ytterligare uppgifter om detta sammanträffande synes inte existera.[4]) I april 1805 återgäldade Bell besöket med en kortare visit vid Lancasters skola, och relationerna mellan de båda förefaller ha präglats av ömsesidig beundran och högaktning.[5]) Dessa tendenser till samverkan fick emellertid ett brått slut från och med senare delen av år 1805.

7) *Salmon* 1904, s. III.
8) *Ibid.* s. 23.
9) *Lancaster* 1803, s. 64. Kursiv. i orig.
1) *Ibid.* s. 65.
2) *Salmon* 1904, s. 24.
3) Se *ovan* s. 85 not 7.
4) *Salmon* 1904, s. 24.
5) *Salmon* 1932, s. XXIV.

Konkurrens och polemik kom nu i stället att karakterisera förhållandet. Detta resulterade i sin tur i en lång och segsliten skolstrid, vars verkningar inom engelskt undervisningsväsende kan spåras genom hela det 19:e århundradet, ja in i vår egen tid.[6])

Divergerande religiösa uppfattningar torde ha utgjort den huvudsakliga orsaken till schismen. Lancaster var kväkare och som skolman förespråkare för en non-sekterisk undervisning. Även om en sådan skolplan vann gehör på många håll, så väckte den misstro bland mer högkyrkligt orienterade personer. Från episkopalt håll såg man det som en fara, att folkundervisningen skulle få en frikyrkligt präglad inriktning utan religiösa dogmer och med en vittgående sekularisering som följd. Man var vidare övertygad om att en mer allmän elementarundervisning blott var möjlig med statskyrkan som den ledande och sanktionerande organisationen.[7]) Det var därför naturligt, att man på kyrkligt håll sökte skapa en motvikt gentemot den frikyrkligt orienterade Lancasters så framgångsrika undervisningsförsök. Det ter sig också lika naturligt, att man därvid slöt upp kring Madrasplanen. Bells monitörsystem uppvisade ju betydande likheter med Lancasters. Vidare var doktor Bell med sina prästerliga meriter ett lika lämpligt som villigt redskap för de episkopala strävandena.

I slutet av år 1805 kom den första offentliga attacken mot Lancaster och hans skolplan i en av fru Sarah Trimmer (d. 1810) utgiven skrift med titeln "A Comparative View of the New Plan of Education".[8]) Skriften gav under den närmaste 7-årsperioden upphov till ett polemiskt "krig" mellan anhängare till de båda skolmännen.[9])

6) *Barnard* 1947, s. 66.
7) *Birchenough* 1938, s. 41.
8) Fru Sarah Trimmer synes mer eller mindre direkt ha kommit att vända på det vänskapliga förhållandet mellan de båda skolmännen. Fru Trimmer tillhörde de aktiva på söndagsskolans område och utgav vidare den med episkopalkyrkan sympatiserande tidskriften "Guardian of Education" *(Salmon* 1932, s. XXV). I Bells skolförsök såg hon en möjlighet att motarbeta Lancaster. I hennes ovan nämnda skrift beskylldes han för att ha stulit monitöridén av Bell, vilken enligt författarinnan var växelundervisningens egentlige uppfinnare *(ibid.* s. XXVII). Vad värre var, Lancaster anklagades också för bristfällig undervisning i de kristna trosfrågorna. Bl. a. påpekades hans underlåtenhet att bedriva undervisning i katekeskunskap *(Curtis* 1948, s. 117). Sistnämnda påpekande var tillräckligt för att episkopalkyrkans anhängare skulle dra sig tillbaka från Lancasters skolplan, vilket resulterade i en minskning av de frivilliga bidragen till hans olika skolprojekt *(Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 39).
9) I huvudsak synes polemiken ha kommit att ombesörjas av medlemmar ur de båda skolsällskapen, under det att Bell och Lancaster förhöll sig mer passiva.

Mer ytligt sett framstår striden i första hand ha gällt frågan om en dogmatisk respektive icke-dogmatisk kristendomsundervisning, och i andra hand frågan om vem av de båda skolmännen som varit den verklige upphovsmannen till moniteringen.[1]) I vår egen tid kan kanske dessa frågeställningar synas som tämligen improduktiva och oväsentliga. Djupare betraktad bottnade emellertid schismen Bell—Lancaster i det motsatsförhållande, som allt sedan 1600-talet existerade mellan episkopalkyrkans medlemmar och dissenters.[2]) Även om motsatsförhållandet många gånger innebar splittring och trångsynthet, så torde det likväl ha haft en avgörande betydelse för såväl den högre undervisningens som den egentliga folkundervisningens gestaltning. Så kom exempelvis medlemmarna ur "National Society" och "British and Foreign School Society" att göra sitt yttersta för att få till stånd så goda skolor som möjligt.[3]) Rivaliteten liksom den intensifierade debatten i böcker och tidningar ökade vidare allmänhetens kunskaper och intresse för folkundervisningen i allmänhet och växelundervisningen i synnerhet. Kort sagt, konkurrensen bidrog väsentligt till den "nya" metodens snabba framsteg.[4])

Vid sidan av det religiösa spörsmålet utgjorde frågan om vem som först upptäckt och tillämpat monitöridén polemikens andra huvudorsak. Ordet polemik synes i sammanhanget passa bättre än debatt, enär meningsskiftet till stor del tog sig uttryck i en ömsesidig växling av stridsskrifter de båda lägren emellan. Under loppet av år 1812 kom stridigheterna att nå sin kulmen. Organ för Lancastersidan var tidningen "The philantropist", vilken utgavs åren 1810—15 av de båda kväkarna W. Allen och J. Fox, medan Bells anhängare främst kom till tals i den tidigare omnämnda "The Guardian of Education".[5]) I hätska utfall beskylldes Lancaster här för att ha stulit monitöridén av Bell. Den förstnämndes anhängare svarade i sin tur med samma mynt och pekade bl. a. på att Bell åren 1798—1805 suttit sysslolös i Swanage, under det att Lancaster dessa år ihärdigt

För att stödja den bellska skolplanen bildades som tidigare nämnts år 1811 "National Society" (se *ovan* s. 85). Lancasters sympatisörer byggde å sin sida vidare på den skolkommitté, vilken tillkommit år 1808 och som 6 år senare blev till "British and Foreign School Society" (se *ovan* s. 94 f.).

1) *Salmon* 1932, s. XXVII.
2) *Hans* 1964, s. 130 ff.
3) Se *nedan* s. 145 ff.
4) *AC Cyclopedia of Education* IV, s. 296. Jfr *ovan* s. 75.
5) Se *ovan* s. 98 not 8.

utvecklat sitt monitörsystem.[6]) Inom ganska vida kretsar kom den uppfattningen att råda, att Bell var moniteringens egentlige upphovsman, medan Lancaster bevisat metodens vidare möjligheter.[7]) I stridens hetta förbisåg man på ömse sidor väsentliga fakta, vilket i sin tur förryckte och snedvred de olika synpunkterna. Någon mer ingående framställning av de speciellt i England så omstridda åsikterna angående moniteringens ursprung och upphov synes ej föreligga. Här ställs heller inga anspråk på att ge en skildring av denna diskussion. Med tanke på att den skolstrid som blossat upp i England även kom att ge eko i vårt eget lands pedagogiska debatt[8]), synes det dock vara på sin plats att något närmare söka belysa framväxten av Bells och Lancasters monitörsystem.

Som ovan nämnts sträcker monitörprincipen sina rötter långt tillbaka i tiden.[9]) I mer systematiserad och organiserad utformning möter man den växelvisa undervisningsformen speciellt inom en del franska skolinrättningar från 1700-talet.[1]) Varken Bell eller Lancaster kan därför i egentlig mening sägas ha uppfunnit moniteringen. Däremot är det möjligt, att de var för sig har kommit fram till samma resultat utan påverkan från tidigare växelundervisningsförsök. Åtminstone har man i något fall gjort gällande att så skulle ha varit fallet.[2]) Närmast som en nödfallshjälp tillgrep Bell 1791—92 en elevledd undervisning i samband med lärarkårens ovilja att medverka vid den av honom rekommenderade sandskrivningsmetoden.[3]) Åtgärden framstår som tämligen naturlig, och man har knappast anledning att betvivla Bells påstående om att han själv kommit på densamma.[4]) De båda danska skolmännen P. H. Mönsters och J. Abra-

6) *Mönster og Abrahamson,* 1821, I, s. 48.
7) *Salmon* 1932, s. XXVIII f.
8) Den första svenska publikation angående motsättningarna mellan Bell och Lancaster synes utgöras av en artikelserie av år 1816 i "Inrikes tidningar" under rubriken "Anmärkningar rörande Bell's och Lancaster's skolor" *(Inrikes tidningar* 1816, nr 80, 90 och 91). Schismen de båda skolmännen emellan beskrivs här som en källa till "en utomordentlig täflan, till och med en slags strid, men som blott har haft nyttiga verkningar, ty sådan är i allmänhet den verkan, som täflan i England åstadkommer" *(ibid.* nr 90). Nämnda artikelserie åtföljdes i vårt land av ett meningsutbyte kring de båda brittiska monitörsystemens för- och nackdelar (se *nedan* s. 234 ff.).
9) Se *ovan* s. 16 ff.
1) Se *ovan* s. 26 ff.
2) *Salmon* 1932, s. XXVII.
3) Se *ovan* s. 80 f.
4) Se *ovan* s. 81.

hamsons antagande, att han skulle ha upptagit monitöridén från en indisk byskola förefaller lika onödigt som ovisst.[5]) Något av detsamma kan också sägas beträffande Lancasters påstående att Bell erhållit nämnda idé via "a *fac simile*" av F. De Paulets skolförebilder.[6]) Även om man inte med absolut bestämdhet kan avgöra det egentliga upphovet till Bells monitörsystem, så synes det likväl klart, att en elevledd undervisning måste ha tett sig som näraliggande med tanke på den uppkomna situationen vid skolan i Madras. Bells påstående, att han själv upptäckt monitoringens grunder, framstår med andra ord som tämligen trovärdigt.

Som ensam lärare i en svårbemästrad skolsituation med många elever och blygsamma ekonomiska tillgångar torde växelundervisningsformen också ha tett sig som en naturlig utväg för Lancaster. Huruvida han ursprungligen själv har lagt en grund för metoden synes dock något ovisst. Först efter Bells hemkomst från Indien kom han således att omsätta monitöridén i praktisk tillämpning, troligen år 1800.[7]) Lancaster uppger sig även ha "adopted several useful *hints*" från Bells "Experiment"[8]), även om han aldrig i någon av de många upplagorna av "Improvements" eller övriga skrifter låter framskymta, att han direkt skulle ha erhållit monitöridén från Bells skolförsök. Tvärtom har Lancaster sökt framställa sig själv som denna idés egentlige upphovsman. I första upplagan av "Improvements" hävdar han exempelvis, att han lärt känna Madrasplanen först efter att ha utarbetat grunderna till sitt eget monitörsystem.[9]) Hans egna undervisningsförsök anses på så sätt ha bidragit till "a confirmation of the goodness of Dr. Bell's plan".[1]) En liknande inställning möter man också i pamfletten "An account of a remarkable establishment of education at Paris" från år 1809, där Lancaster säger sig ha varit sysselsatt med "experiments on education" i två år, innan han kom i kontakt med Bells "Experiment".[2]) Under dessa år skulle han bl. a. ha kommit "to perfect a system (växelundervisningen) which was then totally unknown in this country (England)".[3]) Uttrycket "to

5) Jfr *ovan* s. 80.
6) *Lancaster* 1809, s. VI.
7) Jfr *ovan* ss. 89 och 91.
8) *Lancaster* 1803, s. 64. Kursiv. i orig.
9) *Ibid.* s. 65.
1) *Ibid.*
2) *Lancaster* 1809, s. VIII.
3) *Ibid.*

perfect" antyder dock, att Lancaster närmast har vidareutvecklat ett redan befintligt monitörsystem, nämligen Bells. Från den senares skriftställarskap uppger han sig nu också ha inhämtat "that boys are capable of great usefulness in one school".[4]) Inte minst med ledning av sistnämnda uttalande förefaller det rimligt att anta, att Lancaster ursprungligen har erhållit monitöridén via Bell.

Efter schismen år 1805 kom de att bevaka varandras skolplaner med ömsesidigt misstroende och gryende avund. Typiskt är exempelvis, att Lancaster, som i första upplagan av "Improvements" berömt Bells storhet, inte har ett ord härom i de följande upplagorna. Bell och Lancaster har med rätta sagts vara "as jealous of each other as two women in love with the same man (monitöridén)".[5]) Yttringarna av avundsjuka och misstroende utgör likväl knappast något belägg på att de båda skolmännen inte skulle ha påverkats av varandras idéer. Tvärtom synes en fortgående influens ha ägt rum dem emellan allt från år 1800, då ju Lancaster kom i kontakt med Bells "Experiment". Centralt är emellertid i sammanhanget, att varken Bells eller Lancasters första utgåvor av "Experiment" respektive "Improvements" ger uttryck för några mer systematiskt organiserade monitörsystem. De metodiska anvisningarna i dessa första upplagor är i själva verket ytterst knapphändiga. Även om Lancaster rönt påverkan av Bells skrift, kan han omöjligen där ha funnit några vidare mönster för den fortsatta utvecklingen av sitt monitörsystem. År 1803 hade första upplagan av "Improvements" utkommit. Endast 2 år senare utgav Lancaster en tredje upplaga, som framstår som en så gott som helt ny bok såväl ifråga om innehåll som omfång. Det är tydligt, att Lancaster mellan åren 1803—05 bringat sitt monitörsystem mot ett slags fullkomning, vilket än mer markeras i den år 1806 utkomna 4:e upplagan. I sistnämnda utgåva möter man hela den lancasterska skolorganisationen med dess många elevtjänstemän liksom en i detalj utformad undervisningsmetodik.[6])

Först under loppet av åren 1807 och 1808 utkom Bells "Experiment" i nya och omarbetade upplagor med mer detaljerade föreskrifter. Lancaster har med andra ord först av de båda presenterat ett mer systematiskt uppbyggt monitörsystem. Under det att Bell de när-

4) *Ibid.*
5) *Meiklejohn* 1881, s. 40.
6) Se *nedan* s. 124 ff.

maste åren efter sin hemkomst från Indien fört en tämligen anonym tillvaro som församlingspräst i Swanage[7]), synes Lancaster oförtrutet ha arbetat vidare på sin skolplans utveckling. Med rätta framhåller också den sistnämnde, att han långt före Bell har utformat ett skolsystem "consisting of 1000, 700, 300, or 200 children, in which the whole system of tuition was conducted by *one master* with the aid of his pupils only".[8]) Till sina egna "inventions" räknar Lancaster vidare en rad åtgärder för att underlätta "the communication of instruction".[9]) En opartisk undersökning måste därför enligt honom leda till insikt om att Bell blott har kopierat hans idéer och klätt dem i egna ord.[1]) Det ligger förvisso en betydande sanning i detta påstående. Den av Bell åren 1807—08 omarbetade Madrasplanen röjer sålunda i fråga om exempelvis klassindelning, flyttningsbestämmelser och undervisningsstoffets indelning betydande likheter med de lancasterska anvisningarna.[2]) Därmed är dock inte sagt, att Lancaster skulle ha varit den egentlige upphovsmannen till en mer systematiskt organiserad monitering.

Som tidigare konstaterats påminner de båda britternas monitörsystem om en del franska växelundervisningsförebilder. Speciellt markant framstår denna likhet vid jämförelsen mellan Paulets monitörsystem av år 1772 och Lancasters metodiska anvisningar från åren 1805 och 1806.[3]) Man torde därför ha skäl misstänka, att i synnerhet den

7) Se *ovan* s. 84.
8) *Lancaster* 1809, s. XIV. Kursiv. i orig.
9) *Ibid.* s. XV. Till sina egna upptäckter för att underlätta undervisningens kommunikation räknar Lancaster följande:
"1. A method of teaching to read and spell, whereby *one book* will serve for five hundred children.
2. A method of teaching to spell, whereby five hundred children may write and spell at the same time, and also learn to write without the use of copy books.
3. A new method of teaching arithmetic.
To which may be added, the system of inspection, the principle of order, and command and various other plans for simplifying the labour of school keeping" *(ibid.* s. XV f. Kursiv i orig.).
1) *Ibid.* s. XVI f. Lancaster uppmanar Bell att träda fram "and put his finger on any one of these (Lancasters ovan omtalade upptäckter), and say 'this is my (Bells) invention, Joseph Lancaster took it from such a page in my *first* publication, and these are the quotations in proof'. Let him (Bell) thus establish his claims in the minds not only of a PARTY (Lancaster syftar troligen här på Bells anhängare inom episkopalkyrkan), but also in the minds of the public, and thereby prove that he is disposed to deal as honourably by me, as I am by him" *(ibid.* s. XVI Kursiv i orig.).
2) Se *nedan* s. 115 ff.
3) Jfr *ovan* s. 26 f.

sistnämnde har haft kännedom om den franske riddarens skolorganisation och undervisningsmetodik. Att så skulle ha varit fallet avslöjas emellertid varken i föregående eller innevarande århundrades mer kända biografier över Lancaster. I Bells "Experiment" och Lancasters "Improvements" finns heller inte en rad, som pekar på någon kännedom om franska skolförebilder. Ej heller synes de båda britterna upptagna i British Museums bokauktionskataloger, så att man via denna väg skulle kunna ledas till några slutsatser beträffande en eventuell påverkan. Som ovan nämnts har emellertid Lancaster år 1809 utgivit en liten skrift med titeln "An account of a remarkable establishment of education at Paris", som bl. a. innehåller en detaljerad redogörelse för Paulets skolförsök.[4]) Denna redogörelse utgör en ordagrann kopia av en tidningsartikel hämtad ur "The Litterary Repository" av den 16 april 1788, som Lancaster uppger sig ha erhållit av en köpman William Vaughan.[5]) Med nämnda utgåva synes Lancaster närmast ha avsett att bevisa likheterna mellan Bells och Paulets skolplaner. Den förre skulle vid Madrasplanens tillblivelse ha kopierat den senare som sin undervisningsförebild.[6]) Lancaster pekar därvid på att Bell i likhet med Paulet byggt upp sitt monitörsystem "*under able masters*", och att undervisningen endast "*partly*" överlämnats i elevernas egna händer.[7]) Vidare skulle Bell från Paulet ha fått uppslagen att anteckna eventuella förseelser bland lärjungarna i "a black book" och att låta en särskild elevjury "direct the punishments".[8]) Lancasters bevisföring framstår dock knappast som övertygande. Som nämnts torde upprinnelsen till Madrasplanen helt kunna förklaras med utgångspunkt från de rådande skolförhållandena i Madras.[9]) Det elevjurysystem, som Bell skulle ha inspirerats till via Paulet, kan han lika gärna ha fått uppslaget till från annat håll. Idén att låta elever handlägga disciplinärenden och inbördes kontroverser möter man exempelvis redan inom reformationstidens tyska lärdomsskolor.[1]) Med tanke på såväl skolorganisation som undervisningens utformning framstår i själva verket Lancasters slutredigerade skolplan som betydligt mer överensstämmande med

4) *Lancaster* 1809, s. 3 ff. Jfr *ovan* ss. 26 f. och 101.
5) *Lancaster* 1809, s. III.
6) Jfr *ovan* s. 101.
7) *Lancaster* 1809, s. VI Kursiv i orig. Jfr *ovan* s. 81.
8) *Lancaster* 1809, s. VII. Jfr *nedan* s. 124.
9) Jfr *ovan* ss. 80 ff. och 100 f.
1) Se *ovan* s. 21.

Paulets än Bells inledande undervisningsexperiment i Madras.[2]) Även om Lancasters pamflett angående Paulets skola utkom först år 1809, kan han tidigare genom bl. a. den ovan omtalade tidningsartikeln mycket väl ha skaffat sig kunskaper om dennes inrättning och där tillämpade undervisningsformer. Ett dylikt antagande framstår åtminstone som berättigat utifrån de uppenbara likheter, som föreligger mellan de bådas monitörsystem. Franska växelundervisningsförebilder och då i synnerhet Paulets synes med andra ord ha utövat ett direkt inflytande över den lancasterska skolplanens tillblivelse.
Huruvida också Bell har haft kännedom om några franska växelundervisningsförsök är mera oklart. Att han indirekt kommit att påverkas av desamma genom studiet av Lancasters skrifter kan dock anses som tämligen troligt. Genom den rivalitet, som uppstått mellan de båda britterna, torde man kunna utgå ifrån, att de nogsamt bevakade varandras verksamhet. Då Bell år 1807 på allvar började arbeta på sitt monitörsystems vidareutveckling, så skedde detta helt visst icke utan kännedom om Lancasters skolförsök och skrifter.
Som en sammanfattning av diskussionen angående moniteringens upphov och relationerna mellan Bells och Lancasters monitörsystem kan sägas:

att varken Bell eller Lancaster i egentlig mening uppfunnit den växelvisa undervisningsformen,
att de möjligen var för sig kommit fram till moniteringens grunddrag,
att Bell först av de båda kommit att tillämpa metodens grunder under loppet av åren 1791—92 vid skolan i Madras,
att Lancaster troligen år 1800 och delvis genom intryck av Bells tidigare försök infört moniteringen vid sin skola i London,
att Lancaster åren fram till 1805—06 vidareutvecklat sin skolplan och bringat moniteringen in i systematiska och fast organiserade former under det att Bell suttit relativt passiv i Swanage,
att Lancaster därvid rönt påverkan av tidigare växelundervisningsförsök och då i synnerhet av fransmannen Paulets samt att Bell först åren 1807—08 efter att ha insett betydelsen av de lancasterska skolförsöken vidareutvecklat Madrasplanen i överensstämmelse med massundervisningens principer.

2) Jfr *ovan* s. 27 f.

Varken Bells eller Lancasters monitörsystem kan sålunda sägas ha inneburit några egentliga nyskapelser på pedagogikens område. Däremot kom genom de båda britterna moniteringen att byggas upp efter fastare och mer organiserade principer än någonsin tidigare. Genom deras insatser på massundervisningens område tillvann sig likaså monitöridén en popularitet av varken förr eller senare skådat slag. Den växelvisa undervisningsformens renässans var deras livsverk. Genom deras skolförsök blev metodens möjligheter klarlagda liksom paradoxalt nog dess begränsningar. Andrew Bells namn är i likhet med Joseph Lancasters vidare för alltid förknippat med den engelska elementarundervisningens genombrott. Så kom exempelvis deras centralskolor i London att bli Englands första övningsskolor — training colleges — för blivande lärare. De banade också väg för landets två stora undervisningssällskap, vars verksamhet kommit att fortgå in i vår egen tid. Framförallt lyckades de i en tid av social och politisk oro att väcka ett allmännare intresse för folkundervisningen som en uppgift väl värdig alla sanna patrioter.

Innehållet i Bells och Lancasters skolplaner

Bland de kritiska värderingar, som kommit växelundervisningsmetoden till del, möter man ofta ett tämligen ensidigt betonande av metoden som mekanisk och "fabriksmessig".[3]) I vår egen tid har nämnda synpunkt fortlevt utan större hänsyn till de intentioner, som förknippats med moniteringen av dess samtida förespråkare och försvarare. Inom engelskspråklig litteratur har man skapat uttrycket "teaching by machinery" som samlingskarakteristik av Andrew Bells och Joseph Lancasters skolprinciper.[4]) Man har på sina håll även betonat växelundervisningens nära släktskap med industrin. Monitöridén har beskrivits som "a new expedient parallel and rival to the most modern inventions in the mechanical departments".[5]) Samtidigt som man har erkänt Bells och Lancasters insatser i vad det gällt skapandet av en vidgad folkundervisning, har man underkänt deras undervisningsmetodik. Som typiskt i sammanhanget framstår exempelvis följande yttrande av professor H. C. Barnard: "It may be said with justice that Bell and Lancaster between them created the

3) *Paulsson* 1866, s. 199.
4) Se *ovan* s. 78.
5) Se *ovan* s. 78.

English elementary school of the nineteenth century. They determined its mechanical methods, its low standards, its large classes and mass production, its emphasis on cheapness, its low ideals of education."[6])

Sant är förvisso, att Bells och Lancasters skolplaner inrymt en rad mekaniska inslag.[7]) Den förre betecknar också skolan utanför Madras som en "fabric".[8]) I ett memorial till greve Jacob Gustaf De la Gardie (d. 1842) brukar åter den senare begreppet "mental machinery" vid beskrivningen av sitt skolsystem.[9]) De mekaniska inslagen säges här vara nödvändiga för bibehållandet av en yttre skolordning. Samtidigt framhåller emellertid Lancaster mekaniken som ett absolut villkor för att aktivera och roa eleverna liksom för att skärpa deras uppmärksamhet. Genom skolarbetets mekaniska utformning uppnås som det heter "animation" och "attention" med fördelaktiga verkningar för såväl lärare som elever. Lärarens tunga plikter "becomes light. The hard tasks of the Scholar are rendered easy. The powers of the master are extended while his duties are simplified".[1]) Inom ramen av en mekanisk massundervisning har uppenbart varken Bell eller Lancaster tänkt sig en slö passivitet bland eleverna. Utgångspunkten har fastmer varit en aktiv insats från såväl monitörer som övriga lärjungar. Typiskt nog har som ovan nämnts den egentlige läraren enligt bådas skolplaner tilldelats en i huvudsak övervakande funktion och skulle för att citera Bell "see that others work, rather than work himself".[2]) De båda britternas skolsystem framstår med andra ord som klart elevcentrerade med lärjungarnas självverksamhet som något av en gemensam nämnare för den totala skolverksamheten. I elevernas självverksamhet och en i stor skola lanserad inbördes tävlan har Bell och Lancaster till synes ytterst sett en möjlighet att på en gång tillvarataga den enskilde elevens anlagsmöjligheter och åstadkomma en likvärdig moralisk och medborgerlig fostran. Därmed är också sagt, att moniteringens taktiska inslag i form av bl. a. drillbetonade undervisningsövningar, kommandon och signaler

6) *Barnard* 1961, s. 57. Jfr vidare följande arbeten: *Adamson* 1930, s. 24; *Curtis* 1948, s. 119.
7) Se *nedan* ss. 120 f. och 135.
8) *Bell* 1797, s. 2.
9) *DGS, kps. 385.* Brev jämte memorial från J. Lancaster till J. G. De la Gardie, den 15 feb. 1814.
1) *Ibid.*
2) Se *ovan* s. 14.

mer tillhört metodens formella än innersta väsende. Poängterandet av växelundervisningen som en enbart mekanisk snällprocess framstår således som tämligen vilseledande vid en närmare bedömning av metodens karaktär. Under alla förhållanden rimmar en dylik uppfattning dåligt med de åsikter, som metodens tillskyndare framfört sedan slutet av 1700-talet.

Inom den bellska mönsterskolan i Baldwin's Garden förekom primärt en indelning av eleverna i 3 huvudavdelningar, uppdelade i sin tur på 6—8 klasser med 24—36 elever i varje klass.[3]) Sin klassindelning synes Bell ha grundat på lärjungarnas varierande läs- och skrivförmåga. Någon omklassifikation vid övriga läroämnens undervisning förekom ej.[4]) Huvudsakligen har sålunda elevernas interindividuella begåvningsanlag beaktats medan de intraindividuella mer eller mindre kommit i skymundan. Denna begränsning till trots företer likväl hans skolplan ett betydande mått av frihet i fråga om enskilt anlagsförverkligande. Genom moniteringen har skolans undervisning till största delen överlämnats i elevernas egna händer. Inom och emellan skilda klasser och huvudavdelningar har vidare flyttningen varit fri, varigenom oavlåtlig hänsyn skett till den enskildes prestationer.[5]) Inom massundervisningens ram kan med andra ord elevernas självverksamhet och den fria tävlan dem emellan sägas ha möjliggjort ett bestämt om än begränsat utrymme för individuellt och fritt anlagsförverkligande. Bells skolplan representerar i så måtto ett uttryck för individualism och frihet.

Friheten eller den enskildes möjligheter att förverkliga sina naturgrundade anlag balanseras emellertid av ett omutligt krav på elevernas jämställdhet i fråga om moralisk och medborgerlig fostran. Även om inget absolut särhållande skett mellan undervisning och uppfostran, är det likväl klart, att den frihet, som kommit till uttryck i Bells skolprogram, endast anknutits till själva prestationssidan eller det egentliga kunskapsinhämtandet. I uppfyllandet av givna ordningsföreskrifter och moraliska skyldigheter har däremot samtliga elever ansetts som lika förpliktade. Skolans huvuduppgift har sålunda av Bell menats vara "to inspire into the youths a strict regard to veracity, a hatred of trick and dissimulation, a respect to morality

3) Jfr *nedan* s. 115 not 3.
4) Jfr *nedan* s. 116.
5) Jfr *nedan* s. 119.

and just principles of our holy religion. The necessity of *uniform attention* to this point cannot be too strongly enforced".[6]) Klarare kan knappast tanken på en uniform och jämlikhetsgrundad fostran uttryckas. Yttersta ansvaret härför har åvilat den egentlige läraren. Enligt Madrasplanens primära utformning skulle vidare vid varje skola finnas en superintendent, vilken med jämna mellanrum kontrollerade "the general order and harmony".[7]) Betydelsefullt var dock, att dessa båda befattningshavare i stället för att bestraffa sökte förebygga brott mot givna förordningar.

För Bell har därvid elevernas egen medverkan i uppfostringsprocessen framstått som central.[8]) De motiv, som på så sätt har kommit att verka till uppmärksamhet, ordning och lydnad, har ansetts som betydligt effektivare än de, som skapats inom samtidens traditionella och ofta auktoritärt präglade skoluppfostran. Bland pojkar säges exempelvis "the slightest inattention" omgående bli upptäckt "and corrected as soon as detected. An order once given is carried into effect without hesitation and without difficulty. The countenance of a superior, the slightest rewards, and the tear of punishment, for punishment is seldom necessary, have a perpetual and instantaneous effect".[9]) Genom lärjungarnas ömsesidiga undervisning av varandra har vidare ett reciprokt ansvar i moraliskt och allmänt ordningshänseende tänkts växa fram. Å ena sidan lärde sig de undervisande eleverna flit, punktlighet och ordning. Felade någon monitör mot skolans förordningar, ersattes han omedelbart av någon kamrat.[1]) De undervisade eleverna åter kom å sin sida genom monitörernas goda föredöme "to think rightly".[2]) En jämlikhetsgrundad fostran har med andra ord setts som möjlig att åstadkomma utan hugg och slag. Makten i fostran har för Bell icke framstått som makt utan mer som ett kärleksfullt förhållande mellan skolans olika medlemmar. Centralt var nämligen, att eleverna sinsemellan behandlade varandra väl, och att de i den egentlige läraren alltid såg "their friend, their benefactor, their guide, and their parent."[3]) Ytterst framstår således Madrasplanen som ett uttryck för frihet och jämlikhet inom undervis-

6) *Bell* 1797, s. 28 f. Kursiv min.
7) *Bell* 1808, s. 65.
8) Se *nedan* s. 117.
9) *Bell* 1797, s. 25.
1) *Ibid.* s. 24.
2) *Ibid.* s. 26 f.
3) *Ibid.* s. 28.

ning respektive fostran. För de båda komponenternas samtidiga förverkligande och rätta balans har moniteringen av Bell uppfattats som ett lika ändamålsenligt som nödvändigt medel.

Växelundervisningen som en syntes av frihet och jämlikhet kan i princip också sägas karakterisera den lancasterska skolplanen. Friheten eller den enskildes möjligheter att förverkliga sina naturliga förutsättningar och anlag har emellertid här fått ett betydligt större utrymme än i Madrasplanen. I motsats till Bell har Lancaster brukat sig av skilda klassindelningar vid läs- och skrivundervisningen respektive räkneundervisningen.[4]) Vidare förekom en egentlig skrivklass, där mer försigkomna elever instruerades i skrivning med penna och bläck. Räkneundervisningen åter tog sin början först då eleverna nått den 6:e läs- och skrivklassen och bedrevs i 12 särskilda räkneklasser.[5]) Inom dessa ämnesklasser förekom i sin tur en uppdelning av eleverna på undergrupper eller halvcirklar, då ingen monitör fick undervisa mer än högst 10 elever.[6]) Genom lärjungarnas omklassifikation i skilda ämnen har i motsats till Madrasplanen hänsyn skett till såväl deras inter- som intraindividuella begåvningsdifferenser. I förening med en fri flyttning inom och emellan skilda halvcirklar och klasser har den lancasterska klassindelningsprincipen och de mindre underavdelningarna utan tvekan möjliggjort en betydligt större frihet i fråga om enskilt anlagsförverkligande än vad som varit fallet inom den bellska skolplanen. I sitt memorial år 1814 till De la Gardie ger Lancaster å ena sidan uttryck för sitt skolsystems kollektiva utformning. Alla klasser säges sålunda "spell together, and knowledge makes a collective, in lieu of an individual progress. Individual study and Individual tuition are never to be found Solitary all is done by classes and by bodies of pupils".[7]) Inom massundervisningens ram har å andra sidan den engelske skolmannen bestämt slagit vakt om individens lycka och rätt till självförverkligande. Typiskt nog beskriver han sin mönsterskola som "a theatre of energetic exertion", där "the energies of the human talent are developed".[8]) Han fastslår likaså, att hans skolsystem "within itself" rym-

4) Se *nedan* s. 126 f.
5) Se *nedan* s. 127 not 6.
6) Se *nedan* s. 127.
7) *DGS, kps. 385.* Brev jämte memorial från J. Lancaster till J. G. De la Gardie, den 15 feb. 1814.
8) *Ibid.*

mer "the arrangements which distinguish, ascertain and facilitate the progress of the pupils in each Respective department of elementary learning. It (den lancasterska skolplanen) has to every object of Tuition appropriate and peculiar modes of instruction, adopted to the level of the capacity of the pupil who learns and the Boy who is substituted for the expence of the ushers in Tuition".[9]) För att sporra den enskilde eleven till ständigt framåtskridande hänvisar Lancaster till tävlingsprincipen.[1]) I första upplagan av "Improvements" betecknas den inbördes tävlan som en mäktig drivkraft att väcka "the latent genius".[2]) Olika yttre belöningar i form av exempelvis silvermedaljer och meritbiljetter anses likaså förkorta kunskapens väg och få den att framstå som "strawed with flowers".[3]) Nyssnämnda synpunkter möter man också i 4:e upplagan av "Improvements", där tävlingsprincipen vidare lanseras som mest värdefull "as a stimulus to the exertions of those scholars who posess no more than common abilities; indeed, it is for this class of learners, who, in general, give the most trouble, that such methods of learning and encouragement are most wanting".[4])

Den frihet, som kommit till uttryck i den lancasterska skolplanen, har uppenbart endast förbundits med själva kunskapsinhämtandet. I vad det åter gällt skolans fostrande funktion har Lancaster i likhet med Bell siktat till ett likformigt beteende bland eleverna. Främsta målsättningen för fostran säges i ett sammanhang av Lancaster vara "to train children in the practise of such moral habits as are conducive to the welfare of society".[5]) I åter ett annat sammanhang pekar han på vikten av att göra "a Bible of his (elevens) memory".[6]) Traditionellt hänvisar han också till kristendomsundervisningen i samband med lärjungarnas moraliska fostran. Typiskt nog skulle vid denna undervisning högsta stillhet råda inom skolan eller för att citera Lancaster: "All business should be suspended, and silence so imposed, that a pin might be heard to drop".[7]) Vid sidan av religionsundervisningen har emellertid enligt Lancaster också moniteringens

9) *Ibid.*
1) Se *nedan* ss. 112 f. och 132 f.
2) *Lancaster* 1803, s. 49.
3) *Ibid.* s. 56.
4) *Lancaster* 1806 b, s. 93.
5) *Lancaster* 1805, s. 25.
6) *Lancaster* 1806 b, s. 163.
7) *Ibid.* s. 161.

möjligheter att åstadkomma en moralisk fostran varit uppenbara. Den oupphörliga elevaktiviteten tänktes sålunda driva bort ofog och olydnad. Genom skolarbetets maskinmässiga utformning kom eleverna vidare att tvingas in under "the force of habit" med en viljefostrande effekt som följd.[8]) Framförallt har emellertid Lancaster i den av honom i stor skala lanserade tävlingsprincipen sett ett huvudmedel för en fullgod moralisk bildning. På ett helt annat sätt än för Bell synes för Lancaster den inbördes tävlan ha framstått som en samtidig utväg för frihetens och jämlikhetens förverkligande inom undervisning respektive fostran. Å ena sidan har som ovan nämnts den fria flyttningen i förening med olika yttre hedersutmärkelser tänkts väcka "the latent genius" och därmed öka den enskildes ansträngningar till självförverkligande.[9]) Samtidigt har å andra sidan tävlan reglerad genom rättvisans lagar menats vara av central betydelse för elevernas förståelse av rättvisa, andras förtjänster och konsten att underordna sig en annans vilja. Dessa synpunkter kan spåras redan i första upplagan av "Improvements", där Lancaster också talar om tävlan som "a preventive of punishment".[1]) I fjärde upplagan av nämnda arbete betecknas speciellt silvermedaljer som verksamma stimuli "to order and improvement, which children, taught only under the influence of the cane and the rod, never can enjoy".[2]) Till än klarare uttryck kommer tanken på tävlingsprincipen som ett samfällt medel i den intellektuella och moraliska bildningens tjänst i Lancasters memorial till De la Gardie, där det bl. a. heter: "The kinds of Distinctions, honors and rewards, combined with emulation add to the rapidity & polish of this mental machinery for the formation of early habits of subordination and order and for the Instruction of the human mind".[3])

Av vad som ovan nämnts står klart, att Bell och Lancaster inte blott har uppfattat moniteringen som en prisbillig utväg till en allmännare folkundervisning utan även sett metoden som en nödvändighet för en ändamålsenlig intellektuell och moralisk fostran. I metodens självverksamhet och inbördes tävlan har de därvid till synes ytterst

8) *Ibid.* s. 109.
9) Jfr *ovan* s. 111.
1) *Lancaster* 1803, s. 50.
2) *Lancaster* 1806 b, s. 96.
3) *DGS, kps. 385.* Brev jämte memorial från J. Lancaster till J. G. De la Gardie, den 15 feb. 1814.

sett en möjlighet att tillvarata den enskilde individens anlagsmöjligheter och åstadkomma en för alla lika förpliktande moralisk och medborgerlig fostran. Även om ingen av de båda skolmännen bokstavligen talar om begreppen frihet och jämlikhet i sina skrifter, representerar likväl deras skolplaner konkreta uttryck för dessa idéer. Däremot föreligger mellan Bells och Lancasters skolplaner vissa skiljaktigheter beträffande moniteringens lämpligaste utformning för förverkligandet av denna dubbla målsättning. Den historiska utvecklingen kan sägas ha medfört, att avvikelserna allt mer kom att arbetas samman. Någon verklig sammansmältning av deras monitörsystem synes dock aldrig ha förekommit i England.[4])

Madrasplanen

De av Andrew Bell i Indien påbörjade och i England vidareutvecklade undervisningsprinciperna har sammanfattningsvis kommit att benämnas Madrasplanen eller Madrassystemet.[5]) Som mönsterskola för de bellska bildningsidéerna kom inrättningen i Baldwin's Gardens att framstå som den kanske främsta länken vid spridandet av en mer praktisk kännedom angående nämnda skolplan.[6]) Ett stort antal personer erhöll vid denna normal- och centralskola utbildning i metodens handhavande och kom senare som lärare att verksamt bidra till Madrasplanens spridning.[7]) Bland de många utländska besökarna kan i sammanhanget nämnas den svenske skolmannen Per Reinhold Svensson (d. 1877), var beskrivning av skolans inredning och inventarier här må anföras: "Scholsalen, som med möda kan rymma det dervarande antalet (600), är, en trappa upp, 63 fot lång, och 60 bred, har en skrifbänk med sittbänkar rundt omkring hela rummet, samt midt uti det samma några lösa bänkar, der barnen någon gång få sätta sig. Det finns dessutom ett bokskåp, en något upphöjd pulpet eller katheder för Läraren vid böner och andra tillfällen, en bänk för sandskrifning, 10 tum bred kantad med falsar eller öfver dess uppstående slåar, samt i hvardera ändan försedd med ett hål och derunder med lådor, för att upphemta den öfverflödiga sanden, — en trädbit, hvarmed den jemnas, flere register och journaler, en bok för visitanters namn, små olinjerade räkentaflor (deras längd

4) Jfr *ovan* s. 72.
5) Se *ovan* s. 81.
6) Se *ovan* s. 86.

ifrån första till och med sista klassen 6—10 och bredd 3—5 tum), försedda med ett snöre för att hänga dem på halsen. Alla äro utan ramar, men tjockare och mjukare än vanligtvis de Svenska. För skrifningen: tryckta föreskrifter och copieblad, samt för läsningen ett dussin stafningsblad i 16: 0, 8 à 9 smärre häftade böcker i samma format, hvilket allt efter hvart annat, afpassadt i mon af barnens gjorda framsteg, gifvas dem i hand och fortgår ifrån a b c till korta barna- och bibliska berättelser. För högre klasserna äro ett tillräckligt antal katecheser, Nya Testamenten eller större utdrag af Bibeln, samt för den högsta Biblar, skrif- och räkenböcker. Öfriga småsaker, som ingen schola får sakna, finnes äfven här".[8])

Skolgolvets centrum var således så gott som fritt från möbler för att kunna rymma de olika klasserna stående. Typiskt var vidare de parallellt med väggarna fästade borden och långbänkarna, på vilka eleverna satt under vissa av skrivövningarna med ryggarna mot klassrummets mitt. Under merparten av skoldagen hade de dock att stå rakt upp och ner, vilket enligt Bell befordrade vakenhet och inpräglingsförmåga. För dessa stående övningar var skolgolvet utmärkt med fyrkanter för var och en av de olika klasserna. Eleverna inom varje klass formade vid respektive fyrkant tre sidor, under det att klassens "teacher" och "assistant" stod uppställda på platser markerade på golvet med "T" och "A" framför kamraterna.[9])

Som framgår av Svenssons redogörelse existerade föga av lyx och extravagans i den bellska mönsterskolan. Det ladaliknande skolrummet var spartanskt möblerat, och undervisningsinventarier och materiel inskränkte sig till ett minimum. Denna karakteristik torde för övrigt ha varit giltig för flertalet brittiska monitörskolor.[1]) De förhållan-

7) *Binns* 1908, s. 300.
8) *Svensson* 1819, s. 13 f.
9) *Birchenough* 1938, s. 243.
1) I ett cirkulär 1812 utarbetat av Bell jämte ett par andra medlemmar av National Society föreskrevs nedanstående standardutrustning för skolor drivna i enlighet med Madrasplanen:
Utrustning för läsundervisningen
36 dussin stavningskort eller små tabeller,
100 st grundläggande stavningsböcker,
100 dito av annat slag,
50 ex. av Bergspredikan,
50 ex. katekeser (författade i fråge- och svarsform i enlighet med den härskande kyrkans bestämmelser),
50 ex. bibelutdrag,
50 ex. av den kristna religionens grundsanningar,
25 st psalmböcker,

devis enkla skollokalerna och inventarierna i förening med metodens inbesparing av lärarkrafter bidrog självklart till små undervisningsomkostnader. År 1816 beräknas den årliga kostnaden per barn i en skola med 500 elever, exklusive skolbyggnadsomkostnader, ha uppgått till blott 4 s. 2 d.[2])

Beträffande Madrasplanens organisatoriska utformning framstår den som betydligt enklare än den lancasterska skolplanens med sina många klasser och monitörbefattningar. I allmänhet synes man inom "National Society" skolor och i överensstämmelse med Bells intentioner ha eftersträvat så få klasser som möjligt — som regel aldrig mer än 6—8 klasser.[3]) Klassifikationen grundade sig främst på ele-

25 st bönböcker,
25 st Nya testamenten samt
25 st biblar.
Utrustning för skriv- och räkneundervisningen
3 st sandbord,
36 st tavlor,
36 st skrivböcker samt
48 st räknetabeller *(Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 120).

2) *Birchenough* 1938, s. 43. Som jämförelse kan nämnas, att den årliga kostnaden per elev vid samma tidpunkt för lancasterskolorna har beräknats till 4—5 s. för en skola på 1000 barn *(ibid.* s. 38).

3) Avgörande för klasstorlek liksom det aktuella antalet klasser har varit de lokala omständigheterna. Inom större skolor, där många elever nått likartade framsteg, bestod klasserna som regel av 24—36 elever *(Bell* 1808, s. 71). Med större skolor avses här, i enlighet med Bells definition, skolor med minst 200 elever. Vid dylika större skolor som exempelvis den bellska mönsterskolan i Baldwin's Gardens förekom primärt också en indelning av eleverna i 3 huvudavdelningar, uppdelade i sin tur på 6—8 klasser. Man särskilde här vidare noga mellan gossarnas och flickornas undervisning. Den s. k. flickskolan var sålunda avskild medelst en vägg och försedd med stora arbetsbord. Omkring hälften av skoltiden synes här ha brukats till olika former av handarbetsundervisning, speciellt sömnad *(Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 125).
Vid mindre skolor, d. v. s. skolor med mindre än 200 elever, förekom ofta endast 3 klasser. Metoden att leda en sådan skola visas i nedanstående arbetsordning. Av schemat framgår de olika klassernas sysselsättning under morgonpasset, tidsintervall för de olika lektionerna, och det sätt på vilket den egentlige läraren — the master — fördelade sin tid mellan klasserna:

	"1st Class	2nd Class	3rd Class
1/4 past 9	Catechism	Collects	Lord's Prayer
1/2 past 9	Reads and spells to the master.	Reads and spells from lesson to teacher.	Reads spelling cards to teacher.
10 o' clock	Repeats tables cyphers and spells from cards.	Spells from cards — Writes from copper-plate.	Reads and spells to the master — goes out.
1/2 past 10	Reads and spells from lesson to the teacher.	Reads and spells from the lesson to master — goes out.	Writes copper-plate cards — sitting.

vernas varierande läs- och skrivförmåga, och någon omklassificering vid räkneundervisningen förekom som nämnts inte.[4]) Enligt Madrasplanens primära utformning indelades varje klass utifrån tutor-principen "into teachers and scholars, so that a boy has always an instructor at his elbow, who is, in the first instance, answerable for his progress".[5]) Fördelarna med att så sammanlänka eleverna var enligt Bell flerfaldiga. För det första uppkom härigenom ett reciprokt förhållande med en nyttig social vanebildning som följd. För det andra väcktes tävlingslusten eleverna emellan. Den bättre eleven inom varje par tänktes vidare för det tredje bidra till att den sämre kamraten höll jämna steg med sin klass beträffande kunskapsinhämtandet. Slutligen och för det fjärde ansågs tutor-systemet leda till en skärpning av uppmärksamheten hos den skickligare eleven till följd av ansvaret för den svagare.[6])

Varje särskild klass instruerades i sin tur av en "assistant teacher" eller "assistant", vilken hade att vaka över tutorsystemets rätta tillämpning. En "teacher" ägde å sin sida uppsikten över en eller flera klasser, där han inspekterade och avlyssnade de olika assistenternas undervisning.[7]) De senare synes som regel ha utsetts bland den egna klassens skickligare elever, medan "teachers" valts ur skolans översta klasser.[8]) De instruerande och undervisande uppgifterna ankom så-

11 o' clock	Spells on the cards to the master — goes out.	Writes a lesson from the spelling cards.	Writes tables and figures — go out again.
1/2 past 11	Writes in copy-book, or if girls sew.	Go out five minutes — writes tables — repeat them from cards.	Reads and spells to master.
1/4 to 12	Repeat religious instruction — fill up registers etc" *(Birchenough* 1938, s. 246).		

4) Inom skolor organiserade efter Madrasplanens föreskrifter synes nedanstående klassindelning ha varit den mest vanliga:
klass 1: inlärning av alfabetet,
klass 2: stavning av enstaviga ord,
klass 3: stavning av flerstaviga ord,
klass 4: läsning av stavelser,
klass 5: läsning av ord samt
klass 6: sedvanlig läsning av meningar *(Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 128).
5) *Bell* 1797, s. 26.
6) *Bell* 1808, s. 61 ff.
7) *Bell* 1797, s. 26.
8) *Birchenough* 1938, s. 244.

lunda främst på "tutors" och "assistants" under det att "teachers" hade en mer övervakande funktion. Den stora fördelen med en sådan undervisningsorganisation var enligt Bell, "that you have a teacher and an assistant for every class, who have not yet begun their career of pleasure, ambition, or interest; who have no other occupation, no other pursuit, nothing to employ their minds, but this single object (undervisningsverksamheten). Add to this, that your ascendancy and dominion over the young mind is coplete, and easily maintained, that these children can only do what is assigned them to do, and succeed the better in teaching others, that they themselves know no more than what a level to capacities of their pupils, and therefore lose no time in teaching what is beyond the comprehension of their scholars, which is often no small impediment and hinderance of education".[9])

Inom såväl Bells som Lancasters skolorganisationer hade den egentlige läraren en i huvudsak övervakande funktion. Från sin upphöjda plats i katedern överblickade han hela skolsalen och skulle därvid för att citera Bell "see that others work, rather than work himself".[1]) I övervakande syfte har det också bedömts som nödvändigt att vid sidan av "the master" anställa "ushers" och "subushers".[2]) Enligt Madrasplanen skulle vidare vid varje skola finnas en superintendent, vilken med jämna mellanrum kontrollerade ordning och harmoni inom anstalten i fråga.[3]) Inom denna till synes hierarkiskt uppbyggda skolorganisation förlitade sig Bell helt på elevernas medverkan som undervisare och ordningsmän. I likhet med Lancaster har för Bell deras självverksamhet varit lika naturlig som nödvändig. Den senare synes därvid gått ett steg längre beträffande ordningens upprätthållande inom skolan. Enligt Madrasplanen existerade nämligen en särskild jury bestående av 12 eller flera elever, vilka utmätte bestraffningar för eventuella förseelser.[4]) Ett liknande jurysystem förekom inte inom den lancasterska skolplanen, där i stället den egentlige läraren ensam bestämde i nyssnämnda hänseende.[5])

För såväl Bell som Lancaster har skolans centrala uppgift framstått

9) *Bell* 1797, s. 25 f.
1) Se *ovan* s. 14.
2) *Bell* 1808, s. 62.
3) Se *ovan* s. 109.
4) *Bell* 1808, s. 67.
5) Se *nedan* s. 129 f.

som moralisk-religiös fostran av eleverna.[6]) De båda skolmännen var därvid övertygade om att skolverksamhetens maskinmässiga gång liksom elevernas självverksamhet och personliga ansvar skulle frambringa detta mål. Genom att ersätta kaos med minutiös ordning, elevernas sysslolöshet med ständig och samfälld sysselsättning och den i samtida skolor ofta råa kroppsbestraffningen med olika belöningar ansåg de sig vidare ha funnit de erforderliga medlen härför. I överensstämmelse med denna moraliskt-religiösa grundinställning fick ämneskretsen en allmänt religiös prägel.[7]) Inom både de av "National Society" och "British and Foreign School Society" inrättade skolorna utgjorde ofta bibeln ända fram till 1840-talets början den enda egentliga läroboken.[8]) Bell omnämner i första upplagan av "Experiment" angående sina skolförsök i Madras, att en del av eleverna bl. a. instruerats i bokhålleri, geografi, geometri, navigation och astronomi.[9]) Inom majoriteten av de engelska monitörskolorna har dock ämneskretsen varit av betydligt blygsammare slag och i huvudsak inskränkt sig till läsning, kristendomskunskap, skrivning och räkning jämte sömnad för flickorna.[1]) I likhet med flertalet skolmän på elementarundervisningens område i dåtidens England synes också Bell och Lancaster ha nöjt sig med denna ämneskrets vid sina mönsterskolor i London. I vidare bemärkelse torde detta likväl ha inneburit en nog så hög målsättning med tanke på landet i dess helhet.[2]) Beträffande det dagliga skolarbetet kom detta att organiseras efter något olika principer inom Bells och Lancasters skolinrättningar. I enlighet med Madrasplanen skedde som nämnts huvudparten av alla övningar med eleverna stående runt de på golvet utmärkta fyrkanterna.[3]) Man ansåg, att lärjungarna kunde uthärda denna ställning upp till 2 timmar utan större olägenhet.[4]) Till Madrasplanen hörde vidare i likhet med den lancasterska skolplanen, att skolarbetet mera

6) Se *ovan* ss. 84, 109 och 111.
7) *Birchenough* 1938, s. 274.
8) *Ibid.*
9) Jfr *ovan* s. 84 not 2.
1) *Birchenough* 1938, s. 277.
2) Omkring år 1800 beräknas som ovan nämnts blott var 21:a person ha erhållit någon skolundervisning överhuvud i England (se *ovan* s. 75). Under decennierna fram till 1870-talet fortgick utbyggnaden av de frivilliga skolorna, men ännu under sistnämnda årtionde torde en stor del av befolkningen varken kunnat läsa eller skriva *(Sjöstedt och Sjöstrand* 1959, s. 303 f.).
3) Se *ovan* s. 114.
4) *Svensson* 1823, s. 48.

dirigerades med tecken och signaler än ord. De vanligaste lystringsinstrumenten var ringklocka, pipa och käpp. Ett visst antal signaler eller slag med käppen beordrade ett visst arbetes igångsättande eller upphörande. Idén att till vinnande av tid och undvikande av oljud bruka vissa tecken var gemensam för alla monitörskolor. Flitigast torde dock detta tecken- och signalsystem ha använts inom lancasterskolorna, där undervisningen i många stycken framstår som mer exercismässig än inom de bellska. Madrasplanen hade sålunda ett betydligt färre och enklare antal tecken. Det vanligaste lystrings- och tystnadstecknet bestod här av att läraren räckte upp ett finger och samtidigt nämnde undervisarens namn.[5])

Av vad som ovan nämnts framgår, att Bell och Lancaster inom massundervisningens ram hyst ett betydande intresse för den enskilde eleven. Enligt bådas skolplaner har bl. a. oavlåtlig hänsyn skett till den enskildes prestationer genom en fri flyttning inom och emellan skilda klasser.[6]) Därvid kom man emellertid så gott som uteslutande att

5) *Ibid.* s. 50.

6) Se *ovan* ss. 108 och 112. Enligt såväl Bells som Lancasters skolplaner har flyttningen varit fri mellan olika klasser. Inget speciellt datum eller viss period har med andra ord existerat som egentlig examentid. Bestämmande faktorn var, att eleverna behärskade respektive klassers kunskapspensa. Vid flyttningen mellan klasserna placerades den uppflyttade eleven i mitten av den näst högre klassen. Den elev, som 2—3 veckor efter uppflyttningen icke lyckats förbättra sin placering i den nya klassen, återfick sin tidigare klasstillhörighet. En liknande degradering till klassen näst under förekom inte vid lancasterskolorna *(Birchenough* 1938, s. 247). Samtidigt — detta gällde såväl Bells som Lancasters skolplaner — förekom en ständig rangordning av eleverna inom respektive klasser. Elevernas rang inom varje klass utvisades konkret genom deras placeringar inom fyrkanter respektive halvcirklar. Enligt Madrasplanen stod den främste eleven längst till vänster från den undervisande monitören sett. Under de olika övningarna var det också denne, som bestämde kamraternas skilda rum i fyrkanten. Principen härför må i korthet nämnas. Antag, att eleverna A, B, C, D, E och F hade en ursprunglig rangordning som 1:a, 2:a, 3:a, 4:a, 5:a och 6:a inom sin klass. Under undervisningens gång hade eleverna att rätta varandra, så att kamraten närmast under i rang ständigt sökte rätta den över honom rangade. B rättade således A, C i sin tur A och B etc. Kunde inte B rätta A utan detta i stället skedde av F blev ordningsföljden mellan eleverna denna: F, A, B, C, D och E. Låt oss anta att F felar vid den fortsatta undervisningen, och att varken A eller B kan rätta honom utan att detta sker genom C. Ordningen mellan eleverna blev då följande: C, F, A, B, D och E. Det må i sammanhanget understrykas, att undervisaren först rättade eleverna, då dessa ej klarade att rätta varandra. Brist på uppmärksamhet och fel mot ordningen kunde likaså rendera nedflyttning inom klassen ett eller flera steg. Till vinnande av tid nämndes inga barn vid namn. Undervisaren sade endast om sista ordet eller stavelsen av det rättade, vilket tjänade som signal för riktigheten och tillika för flyttningen. Själva flyttningen varken fick eller behövde därigenom ta någon längre tid i anspråk *(Svensson* 1823, s. 27).

beakta graden av elevernas begåvning utan större hänsyn till arten av densamma. Med andra ord har till synes de kvalitativa differenserna mellan eleverna i form av exempelvis olika intressen och behov undanskymts av de rent kvantitativa skillnaderna i begåvnings- och kunskapshänseende. Som ovan framhållits dominerade vidare den religiösa undervisningen mer eller mindre hela ämneskretsen. Inom skolor organiserade efter Madrasplanen upptogs en stor del av skoldagen av utanläsning av främst katekesen i enlighet med episkopalkyrkans föreskrifter. Under monitörernas ledning hade likaså eleverna i huvudsak att lära in sina läxor efter ett ofta detaljerat och mekaniskt mönster, där utanläsningen dominerade på bekostnad av en mer insiktsfull förståelse av det lästa. Skrivundervisningen bestod i sin tur huvudsakligen av bokstavskännedom och rättstavning, och räkneundervisningen torde i mångt och mycket kunna rubriceras som renodlad sifferskrivning. Uppsatsskrivning eller något egentligt skapande arbete av eleverna förekom inte. Undervisarnas frågor höll sig bokstavligen till böckernas och tabellernas innehåll och följdes av memoriserande svar. Speciellt typisk för Madrasplanens undervisningsmetodik var de rent efterbildande övningarna. Undervisaren läste upp vad som skulle läras, varefter samtliga barn hade att säga efter. Inga övningar fick pågå under längre tid. Enligt Bells mening skulle lektionsinnehållets snabba skiftningar utgöra en huvudregel inom all undervisning. Vidare skulle de olika övningarna bestå av "short, easy, and frequent lessons — divided into short parts, gotten one by one, and well said".[7])

Ett av syftemålen med Bells och Lancasters skolplaner var att bibringa eleverna färdighet i innanläsning. Vanligen började läsundervisningen med alfabetets inlärning, varefter läsförmågan uppövades medelst stavningsövningar i de olika klasserna. Båda skolmännen använde sig av denna gång men tävlade med varandra att förbättra den i detaljhänseende. Båda betonade vidare nödvändigheten att låta undervisningen i läsning liksom övriga ämnen ske i en stegvist ordnad svårighetsföljd. Först sedan de olika stavelserna och enstaviga orden inlärts, tilläts eleverna att försöka sig på tvåstaviga ord etc. Man lade också stor vikt vid bokstävernas formgivning. Bell och Lancaster kom därvid att lansera en simultan läs- och skrivundervisning, vilken i den första läs- och skrivklassen tog sin början vid

7) *Bell* 1808, s. 73.

sandbänken. Med pekfingern avbildade eleverna de olika bokstavstecknen samtidigt som tecknen ljudades.[8])

Beträffande den fortsatta läsundervisningen skedde denna i enlighet med de stavningskort, små tabeller och stavningsböcker, som tidigare omnämnts.[9]) Enligt Madrasplanen skilde man noga mellan "spelling on book" och "spelling off book".[1]) I förstnämnda fallet stavades ordet först, t. ex. "c-a-t", varpå sammanläsning av hela ordet "cat" följde. I senare fallet åter uttalade eleven först ordet, varefter det stavades ur minnet. Läsningen av enstaviga ord, t. ex. meningen "The way of God is a good way" tillgick på följande sätt. Först avskrev eleverna meningen på sina griffeltavlor efter diktamen, under det att varje ord stavades alfabetiskt. När klassen sedan började läsningen av meningen tillgick detta på samma sätt "T-h-e the, w-a-y way, o-f of" etc. Nästa steg var att öva in fraseringen, varpå meningen ånyo lästes utan pauser. För att öka uppmärksamheten stavade varje elev endast en bokstav i taget. Missade någon förlorade han sin plats inom klassen.[2]) Flerstaviga ord uppdelades i sin tur i stavelser men nu utan stavning av de enskilda bok-

8) Som ovan nämnts hade av de båda skolmännen Bell varit den förste, som kommit att tillämpa sandskrivning en för nybörjare (se *ovan* s. 80 ff.). Han betecknar dess fördelar som flerfaldiga vid alfabetets inlärning. Bl. a. säges sandskrivningsmetoden "engages and amuses the mind, and so commands the attention, that it greatly facilitates the toil, both of the master and scholar. It is also a far more effectuel way than that usually practised, as it prevents all learning by rote, and gives, at the instant and in the first operation, a distinct and accurate motion of the form of each letter, which in another way is often not acquired after a long period, and after a considerable progress in readning ... It likewise enables them (eleverna), at the very outset, to distinguish the letters of a similar cast, such as b, d, p and q ... While it thus removes every obstacle which at first puzzles beginners, and interrupts their progress, it at the same time teaches the scholar to write, and is the best preparation he can have for this stage of his progress" *(Bell* 1797, s. 11 f.).

9) Jfr *ovan* s. 114. I motsats till Lancaster använde sig Bell av små tryckta böcker, vilka i likhet med stavningskorten och tabellerna utdelades till samtliga barn. Böckerna, "National Society's books", var två till antalet. Bok nr 1 omfattade alfabetet, enstaviga ord och flerstaviga med streck mellan de olika stavelserna. Bok nr 2 hade hela meningar tillika med små läsestycken bestående av såväl en- som flerstaviga ord *(Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 128). Läsundervisningen inom de bellska skolorna synes i allmänhet ha betraktats som effektivare än inom lancasterskolorna. Enligt Lancaster hade nämligen monitören med sin käpp att utpeka det ord eller den mening, som skulle läsas på tabellerna. I förtröstan härpå kom eleverna att bli mindre uppmärksamma än i de bellska skolorna, där varje elev höll tabellen eller boken i handen och mer tvingades att själv följa med för att inte förlora sin plats inom klassen *(Svensson* 1819, s. 18).

1) *Birchenough* 1938, s. 248.

2) Jfr *ovan* s. 119 not 6.

stäverna. Vid kommatecken räknade eleverna till 1, vid semikolon till 2 och vid punkt till 3. För att nå en s. k. "ceasless activity" skulle samtidigt som en elev läste, alla de övriga barnens läppar röra sig.[3]) Undervisningen inom de högre klasserna bedrevs på liknande sätt. Undervisaren läste upp ett stycke, vanligtvis hämtat från katekesen eller bibeln, som sedan eftersades av eleverna.[4]) För de högre klassernas läsundervisning förekom vidare 4 stycken småböcker innehållande Jesu liknelser, underverk, tal och levnadshistoria samt bibliska historien.[5])

Om Madrasplanens metodiska anvisningar beträffande läsundervisningen kan sägas ha varit relativt talrika, så var de för den övriga ämneskretsen desto sparsammare. För skriv- och räkneundervisningen existerade i själva verket mycket få anvisningar. Skrivningen uppfattades i huvudsak som ett hjälpmedel vid läsundervisningen. Primärt försiggick övningarna i dessa båda ämnen simultant vid sandbänken, som var den gemensamma nämnaren för all nybörjarundervisning. Inom de högre klasserna övergick man till att låta eleverna skriva med grifflar på de runt halsen hängande stentavlorna.[6]) Så vitt möjligt fick de därvid skriva det, som lästs under närmast föregående lektion — detta främst för att befästa och vidareutveckla en god läsning.[7])

Räkneundervisningen kom enligt såväl Bells som Lancasters skolplaner att begränsas till en tämligen mekanisk sifferskrivning. Någon undervisning i olika talbegrepps utveckling förekom sällan eller aldrig. De skilda siffertecknen inlärdes genom att avbilda desamma, och den resterande räkneundervisningen utgjordes av en drillbetonad regelinlärning.[8]) Enligt Madrasplanen började den första räkneinstruktionen vid sandbänken, där eleverna hade att avbilda de tio första talteckнen. Därefter hade de att skriva dessa tal på griffeltav-

3) *Bell* 1808, s. 78 f.
4) *Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 129.
5) *Ibid.* s. 132.
6) Jfr *ovan* s. 114.
7) Skrivningen på de linjerade stentavlorna skedde i stående ställning och utan stöd för skrivarmen, vilket måste ha försvårat dessa övningar. Först i de två högsta klasserna övergick man i viss mån till skrivning vid långborden med penna och bläck. Även här var det fråga om en rent avbildande skrivning. Man började ånyo med alfabetets bokstäver för att starta med det enklaste, vilket ju var en huvudregel inom såväl Bells som Lancasters skolplaner *(Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 130).
8) *Birchenough* 1938, s. 249.

lorna. Successivt lärde de sig på så sätt att skriva och läsa allt större tal, varefter inövningen av de små räknetabellerna vidtog.[9]) Eleverna drillades vidare i sifferkombinationer som t. ex. 9+6=15, 6+9=15, 15—6=9 och 15—9=6. Vid de egentliga tillämpningsövningarna upplästes talen av de tjänstgörande "assistant teachers", varefter eleverna hade att skriva ned dem på griffeltavlorna och göra uträkningarna efter bestämda föreskrifter.[1])

Beträffande slutligen disciplinens och den allmänna ordningens upprätthållande ger Bells skrifter besked om en för sin tid ovanligt human inställning. Delvis kan kanske denna inställning förklaras utifrån hans egna bittra erfarenheter från pojkåren.[2]) Under alla förhållanden står det klart, att Bell önskat bortskaffa de inom samtida skolor ofta brutala kroppsbestraffningarna. I stället för bestraffningar borde man enligt hans mening i huvudsak inrikta sig på att förebygga brott mot skolans ordning.[3]) Som främsta medel därvidlag framstod för Bell hans "egen" undervisningsmetod. Genom elevernas undervisning av varandra tänktes ett reciprokt ansvar i moraliskt och allmänt ordningshänseende växa fram. Skoltukten har med and-

9) Madrasplanens räknetabeller var uppbyggda på följande sätt:

Addition

000000——— till 12
111111———
111111———
11111———
22222———
1111———
3333———

Kombinerad addition och subtraktion

234567——— till 12
222222———
456789———
222222———
235467———

Kombinerad multiplikation och division

9	10	11	12
9	9	9	9
81	90	99	108
9	10	11	12

(Birchenough 1938, s. 250).

1) Undervisningen i exempelvis addition tillgick på följande sätt: Monitören läste radvis upp talet, som nedskrevs av eleverna, t. ex.

2	7	9	3	5
	3	9	6	3
	8	6	7	9
1	4	3	2	7

Varje sifferrad inspekterades efter nedskrivningen, varefter monitören efter ett uppställt facit påbörjade uträkningen. Första kolumnen: 7 och 9 är 16 och 3 är 19 och 5 är 24, sätt ner 4 under 7 och för ned 2 till nästa rad! Så fortsattes med övriga kolumner, varefter tavlorna åter inspekterades *(ibid.* s. 251).

2) Jfr *ovan* s. 78 not 1.

3) Se *ovan* s. 108 f.

ra ord uppfattats som en integrerad del av själva undervisningen. Som exempel på elevernas medansvarighet beträffande ordningens upprätthållande kan likaså nämnas den tidigare omtalade elevjuryn, vilken utmätte bestraffningar för eventuella förseelser bland kamraterna.[4])

Lancasters skolplan

Den svenske skolmannen P. R. Svensson kom under sin vistelse i London år 1817 även att besöka Joseph Lancasters mönsterskola vid Borough Road.[5]) Svenskens beskrivning av skolans lokaler, inventarier och olika hjälpmedel ger en levande bild av inrättningen i fråga och återspeglar likaså de organisatoriska och metodiska grunddragen av den lancasterska skolplanen: "Lancasterska Central-schol-huset, som till architektur mera liknar en Furstes palats än en fattig-schola, har till inredning någon olikhet med det Bellska. Scholrummet, som rymmer 414 gossar, (flickscholan, der antalet ej är så stort, är mindre, här som öfver allt) är en aflång fyrkant.

Längden	91 fot
Plattformen	10 —
Gång vid bägge ändar	12 —
23 bänkar eller säten	
3 fot imellan hvar och en	69 —
	91 —
Bredden	37½ fot
Gång på sidorna	12 —
Bänkarnas längd	25½ —
	37½ —

Höjden är proportionerad efter längden, hvarföre ock rummet besväras af ett starkt genljud, som förorsakar sorl hvilket måste, vid inrättandet af en sådan schola, undvikas. Fenstren äro 7 fot ifrån golfvet, hvilket, på det att Läraren må på en gång kunna öfverse hela scholan, höjer sig ifrån platformen en fot för hvarje 20:de till öfra ändan af scholan, der den högsta eller 8:de klassen har sin plats. Platformen, en 2 till 3 fot upphöjd ställning i nedra ändan af scholan, har i medelpuncten Lärarens pulpet och på sidorna om denna tvänne

4) Se *ovan* s. 117.
5) Jfr *ovan* s. 87 f.

de förnämsta Monitörernas. Vid sidan af platformen tvänne dörrar åt gatan och en vid öfra ändan åt lekgården, der barnen samlas, innan scholtimman inträffar. Medlersta och större delen af rummet är upptagen af i golfvet fastsatta säten och skrifbänkar, och rundt omkring bredvid väggarna äro i golfvet, som här består af huggen sten, uthuggna halfcirklar, hvarvid barnen ställas under läsning och räkning. Radius af hvarje cirkel är 4, och afståndet imellan hvar och en 2 fot. Sandbänken inrättad som ofvannämnde, är ställd närmast platformen på ett afstånd af 6 fot . . . Alphabet-hjulet, omkring 4 fot i diameter, löper perpendiculärt på en axel, fästad i det galler, som omgifver platformen; men betäckt så, att endast ett hål, lika stort med en bokstaf, är öppet. En yttre cirkel har det större, en inre det mindre alphabetet. (Detta hjul finnes ej i alla scholor.) . . . Hvarje klass, undantagande den första har en telegraph, 6 tum lång och 4 bred. På ena sidan står klassens nummer, på den andra bokstäfverna EX. (Examen), hvilka vändas åt Läraren, när klassen är färdig att visa hvad den skrifvit efter föreskrift eller dictering . . . Stentaflor och grifflar företräda här, likasom i Bells schola, stället af papper och pennor, som endast nyttjas i högsta klassen. Taflorna äro på ena sidan linierade för större bokstäfver, på den andra för mindre, och på bägge med linier äfven för bokstäfvernas höjd . . . Väggur, flere slags journaler, uppmuntrings- och bestraffningsbilletter, handklocka, hvisselpipa m. m. höra till ordningens bibehållande".[6])

Enligt den lancasterska skolsalsinredningen upptogs sålunda golvets mittparti av långbänkar jämte bord, vilket lämnade fria passager runt väggarna. På dessa friställda ytor var halvcirklarna utmärkta. I motsats till Madrasplanen förlades därmed huvudparten av elevernas övningar runt skolsalens väggar, vilket var en nödvändighet med tanke på tabellernas upphängning. Denna elevgruppering torde ha varit mer lättöverskådlig än den bellska, där trängseln i skolgolvets centrum runt fyrkanterna lätt kan tänkas ha skapat oreda inte minst inom större skolor. Det bör likaså observeras, att halvcirklarna bestod av betydligt färre elever (8—10 st) än de bellska övningskretsarna, som ju utgjordes av varje hel klass.[7]) Bruket att dela upp de olika klasserna i undergrupper var en betydande skillnad mellan Lancasters och Bells skolplaner. Mindre avdelningar möjliggjorde

6) *Svensson* 1819, s. 14 f.
7) Jfr *ovan* s. 115.

givetvis en mer långtgående individualiserad undervisning inom lancasterskolorna, även om detta har skett på bekostnad av fler monitörer och mer oväsen. En lancasterskola på exempelvis 200 elever synes som regel haft 6—20 monitörer, vilka med uppbjudande av sina kraftigaste röstresurser samtidigt undervisade de skilda klasserna.[8]) Enligt Lancasters egna uppgifter varierade elevantalet år 1798 vid skolan i Borough Road mellan 90—120 elever.[9]) En stor del utgjordes av frielever, medan de övriga erlade en mindre skolavgift. Inte minst tack vare dessa förmånliga villkor kom många fattiga barn att söka sig till skolan. Redan året därpå var elevnumerären fördubblad. Målsättningen — en lärare för 1000 elever — synes i det närmaste ha nåtts under loppet av år 1805, då 700 gossar och 200 flickor besökte skolan.[1]) Massundervisningen förutsatte, att den årliga omkostnaden per elev hölls så låg som möjligt. I detta syfte introducerade Lancaster exempelvis de av magister Svensson omnämnda stentavlorna i stället för skrivböcker. Vidare kom Lancaster i motsats till Bell för merparten av skolans undervisning att använda sig av upphängbara tabeller i stället för böcker, varigenom "one book will serve instead of six hundred books".[2]) Dessa tabeller, "reading and arithmetical sheets", var i storleken 17x10 tum med stort tryck och uppklistrade på kartong med upphängningsanordning, varigenom de med lätthet kunde brukas av eleverna utan att skadas.[3]) Stentavlor och tabeller hade givetvis en tämligen lång livslängd, och materialomkostnaderna i lancasterskolorna kunde därigenom begränsas till ett minimum. Å andra sidan införde Lancaster ett belöningssystem, vilket som tidigare nämnts synes ha medfört, att den årliga kostnaden per elev legat något högre inom lancasterskolorna än i de bellska.[4])

I sin skolplan särskilde Lancaster mellan två kategorier elever, nämligen de som lärt respektive inte lärt att läsa.[5]) Med utgångspunkt från denna grovklassifikation indelades eleverna i skilda klasser allt efter kunskapsnivå. I motsats till Bell använde sig Lancaster av skilda klassindelningar vid läs- och skrivundervisningen respektive räk-

8) *Birchenough* 1938, s. 244.
9) *Lancaster* 1806 b, s. 1.
1) Se *ovan* s. 93.
2) *Lancaster* 1806 b, s. 55.
3) *Birchenough* 1938, s. 244.
4) Jfr *ovan* s. 115.
5) *Lancaster* 1806 b, s. 40.

neundervisningen.[6]) I samband med de egentliga undervisningsövningarna förekom vidare en uppdelning av eleverna på undergrupper eller halvcirklar. Ingen monitör fick samtidigt undervisa mer än 10 kamrater.[7])

Som ovan antytts företer Lancasters skolplan en betydligt mer komplicerad organisation än Bells. Detta blir än mer påtagligt vid beaktandet av den förstnämndes monitörorganisation. Monitörerna utgjorde tillsammans med den egentlige läraren de kugghjul, som ansvarade för hela det väldiga skolmaskineriets funktion. Själv synes Lancaster aldrig ha tvivlat på sina små medhjälpares förmåga. "Any

6) Läsning och skrivning undervisades simultant i 8 läs- och skrivklasser med ett för varje klass stegvist och fast bestämt kunskapspensum:
Klass 1 Inlärning av A B C.
Klass 2 Inlärning av stavelser och ord med 2 bokstäver.
Klass 3 Inlärning av stavelser och ord med 3 bokstäver.
Klass 4 Inlärning av stavelser och ord med 4 bokstäver.
Klass 5 Inlärning av stavelser och ord med 5 och 6 bokstäver.
Klass 6 Läsning av Nya testamentet.
Klass 7 Läsning av bibeln.
Klass 8 Läsning av ett urval texter *(Lancaster* 1806 b, s. 41). Utöver dessa 8 läs- och skrivklasser förekom vidare en egentlig skrivklass, där skolans äldre elever instruerades i skrivning med penna och bläck. Räkneundervisningen tog sin början, först då eleverna uppnått den 6:e läs- och skrivklassen. Klassifikationen härvidlag, torde ha varierat något från skola till skola. Från vissa håll har man angivit 10 räkneklasser som den sedvanliga indelningsgrunden (jfr *Birchenough* 1938, s. 245 och *Gerelius* 1820, s. 70). Själv synes Lancaster ha använt sig av 12 klasser:
Klass 1 Sifferskrivning.
Klass 2 Addition.
Klass 3 Addition med större tal.
Klass 4 Subtraktion.
Klass 5 Subtraktion med större tal.
Klass 6 Multiplikation.
Klass 7 Multiplikation med större tal.
Klass 8 Division.
Klass 9 Division med större tal.
Klass 10 Sortförvandling.
Klass 11 Regula de tri.
Klass 12 Tillämpningsövningar *(Lancaster* 1806 b, s. 64). Läs- och skrivklasserna har sålunda icke synkroniserats med de ovan angivna räkneklasserna. En elev kunde exempelvis tillhöra 7:e läs- och skrivklassen och den 9:e räkneklassen. Även om denna indelning i ämnesklasser otvivelaktigt gav fördelar ur individualiseringssynpunkt, innebar det en organisatorisk tungroddhet, som ställde stora krav på skoladministrationen. Lancaster synes i viss mån ha varit medveten om riskerna med sitt klassifikationssystem men har å andra sidan förlitat sig på elevernas självverksamhet och de utvalda befattningshavarna. Så följdes elevklassifikationen upp av en s. k. "inspector-general", vilken av de olika klassernas undervisningsmonitörer mottog underrättelser om elevernas flyttningar mellan respektive klasser *(Lancaster* 1806 b, s. 87).

7) *Lancaster* 1806 b, s. 37.

boy who can read, can teach", lyder ett av hans valspråk i detta sammanhang.[8]) Utöver rent undervisande uppgifter hade monitörerna även att ansvara för en skolas många uppdrag liksom för den allmänna ordningens upprätthållande. Med ordet "monitor" säger sig sålunda Lancaster avse "any boy that has charge either in some department of tuition or of order, and is not simply confined to those boys who teach".[9])

Lancasters monitörsystem återspeglar i likhet med Bells i viss mån ståndssamhällets statussymboler i form av över- och underordnade. Klassrummet företedde en social rangskala, vars medlemmar tillskrevs olika status och värdering. Högsta klassrumsstatus innehades av läraren, markerad bl. a. av dennes upphöjda plats i katedern och rätt att ensam bestraffa och belöna eleverna. Därnäst i rang kom den s. k. "monitor-general", vilken i egenskap av lärarens ställföreträdare och ledare för övriga monitörer fick ställning närmast under lärarens. Övriga monitörer har samtliga haft en överordnad ställning i förhållande till sina kamrater, vilket markerades genom deras placering i klassrummet och olika utmärkelsetecken. "Teaching monitors" status torde dock ha varit mindre stabil än exempelvis generalmonitörens, då de förra utbyttes oftare än den sistnämnde. Inom respektive klasser var i sin tur eleverna rangordnade allt efter färdighet och kunskap. Denna rangning återkom stundligen och dagligen och utvisades medelst olika tecken och placeringar.[1])

Monitörverksamheten kom att sättas i system efter detaljerade föreskrifter, vars tillämpning dock har varierat betydligt inom skilda skolor. Speciellt vid större skolor förekom en rad olika elevbefattningar, vilka torde kunna indelas i följande två huvudkategorier:

a) generalmonitörer och

b) särskilda monitörer eller undermonitörer.[2])

Antalet monitörer kom i enlighet med vad som tidigare nämnts att bero på klassindelning och storleken av skolans elevnumerär. Generalmonitörernas antal varierade som regel mellan 1—3 stycken inom en och samma skola; en för läsning, en för skrivning och en för räk-

8) *Ibid.* s. 84.
9) *Ibid.* s. 38.
1) Se *ovan* s. 119 not 6.
2) Jfr *Lancaster* 1806 b, s. 38; *Gerelius* 1820, s. 94; *Hagstedt* 1821, s. 47; *Rådberg* 1820, s. 19.
3) *Lancaster* 1806 b, s. 38.

ning. På sina håll förekom även en eller två generalmonitörer för ordning. I allmänhet torde generalmonitörskapet för skrivning och ordning ha innefattats i en och samma befattning. Innehavaren till denna, lancasterskolans förnämsta monitörpost, benämndes då vanligen enbart "monitor general".[3]) Denne utsågs bland de äldre eleverna och var direkt underställd läraren. Först i skolan öppnade han dörren för övriga monitörer och bestämde vilka tabeller, som skulle komma till bruk under dagens lektioner. Vidare hade han under överinseende av läraren högsta kommandot över elevskaran och övriga monitörer från första till sista lektionstimman. Medelst olika tecken och signaler igångsatte, övervakade och avslutade han vidare det egentliga skolarbetet. De olika monitörernas uppgifter har för övrigt varit av mycket skiftande beskaffenhet.[4]) Utöver rätten att ensam

4) I stort synes monitörernas huvudsakliga åligganden kunna indelas enligt följande:

1. *Tillsyns- och materielvårdande uppgifter*

Till dessa uppgifter hörde primärt uppsikten över den allmänna ordningens efterlevnad liksom över skolarbetets ständiga fortgång och omväxling. Som ovan nämnts vilade huvudansvaret härför på generalmonitören för ordning. I större skolor som exempelvis Lancasters egen mönsterskola fanns vidare särskilda monitörer för de rent materielvårdande uppgifterna. För skrivböckernas linjering ansvarade sålunda en s. k. "monitor of ruling" och för vården av grifflar och stentavlor en "monitor of slates" *(Lancaster* 1806 b, s. 38).

2. *Administrativa uppgifter*

För en kontinuerlig kontroll och uppsikt över skolornas många gånger stora elevantal fördes bl. a. olika upprops- och redogörelselistor. Huvudansvarig för denna administration var "generalmonitören för ordning". Varje monitör förde i sin tur en lista med elevernas namn och nummer. Dessa nummer var tryckta på skolväggarna. Vid de talrika uppställningarna syntes på så sätt omedelbart vem av eleverna, som fattades. "The monitor of absentees" hade i sin tur en lista med eleverna alfabetiskt ordnade, där markering angående eventuell frånvaro gjordes enligt nedanstående mall:

"Days of the month.	Absentees.	Inquirers.	Report.
	Brown	Jones	Wanted by his parents.
	Williams	Thomas	Truant.
	Hall	Peach	Unwell"

(ibid. s. 113). Frånvaromonitören hade före ifyllandet om orsaken till en elevs frånvaro att meddela hemmet i enlighet med exempelvis följande: "Thomas Williams, absent from school this afternoon" *(ibid.* s. 113). Vid "truant" band samme monitör en bricka med samma inskription runt den felandes hals *(ibid.* s. 114).

3. *Undervisande och inspekterande uppgifter*

För flertalet ordningsmonitörer tillkom förutom den dagliga bönens förrättande också andra direkt undervisande uppgifter, speciellt i fråga om läs- och skrivundervisningen. I allmänhet var denna undervisning underställd dessa monitörers direkta ledning *(Gerelius* 1820, s. 95). Även för skolans övriga undervisning kom "generalmonitören för ordning" att spela en betydelsefull roll.

bestraffa och belöna eleverna, synes den egentlige lärarens huvudsakliga plikter ha varit att utbilda monitörerna för deras olika värv liksom att övervaka det väldiga skolmaskineriets rätta gång. Läraren har för att citera den svenske växelundervisningsentusiasten Johan Adolf Gerelius (d. 1854) varit "den General en Chef, som på afstånd ordnar, öfverser och leder det hela. Generalmonitörerna äro hans General-Adjutanter, Class-Monitörerna hans Brigadierer o s v. Han njuter äran och de besväret".[5])

I enlighet med den lancasterska skolplanen bedrevs undervisningen med eleverna ömsom sittande vid långborden ömsom stående utmed de runt skolsalens väggar utmärkta halvcirklarna.[6]) I motsats till de

Det var han, som gav order om arbetets fortgång och beträffande dess ordning, omväxling och inspektion. Som lärarens närmaste man var han vid behov tillika dennes ställföreträdare. Inom större skolor, där särskilda generalmonitörer för läsning, skrivning och räkning förekom, övertog dessa huvudansvaret för sina respektive ämnen på ordningsmonitörens befallning. Lancasterplanens andra huvudkategori monitörer utgjordes som nämnts av de särskilda monitörerna eller undermonitörerna. Dessa var direkt underställda respektive generalmonitör och med främst undervisande uppgifter. Själv benämnde Lancaster dem rätt och slätt "teaching monitors" *(Lancaster* 1806 b, s. 38). För varje klass inom respektive ämne fanns en dylik monitör, vilken allt efter klassens storlek hade en eller flera medhjälpare, s. k. "assistant monitors" *(Lancaster* 1806 b, s. 40). Ingen undervisningsgrupp fick som bekant bestå av fler än högst 10 elever (se *ovan* s. 127). Inom större skolor var det för den egentlige läraren omöjligt att själv utföra alla inspektioner och kontroller av de olika monitörernas undervisning. I första hand ålåg den mer kontinuerliga kontrollen de undervisande monitörerna och deras medhjälpare. Det var emellertid även nödvändigt med särskilda befattningshavare för detta ändamål. För kontroll av exempelvis läs- och skrivundervisningen utsågs en "inspector general of reading", vilken förde en lista på samtliga elevers framsteg. Dessa större inspektioner började med lägsta klassen eller sandklassen och avslutades i den högsta. I en skola av Borough Roads storlek tog en dylik examination ett par dagar i anspråk, varvid de skickligare eleverna uppflyttades till högre klass och priser utdelades till de flitigare lärjungarna. Inspektionsgeneralen bestämde sålunda, när en elev skulle flyttas till högre klass *(Lancaster* 1806 b, s. 88). Enligt Madrasplanen ägde endast skolans egentlige lärare denna rätt. Lärarens skyldigheter inom lancasterskolorna har därmed än mer kommit att reduceras.

5) *Gerelius* 1820, s. 94 f.

6) Jfr *ovan* s. 125 f. Beträffande den dagliga skolverksamheten har Gerelius i samband med ett besök vid den lancasterska centralinrättningen år 1819 lämnat en detaljerad redogörelse. Från denna redogörelse kan bl. a. inhämtas, att den lancasterska mönsterskolan hölls öppen 5 veckodagar mellan 9.00—12.00 fm och 14.00—17.00 em utom vintertid, då man under eftermiddagspasset endast läste mellan 14.00—16.00. Lördagarna besökte enbart monitörerna skolan för att av läraren undervisas i sina skyldigheter. I god tid på förmiddagen samlades barnen på skolgården eller i ett bredvid skollokalen närbeläget rum. Precis klockan 9.00 trädde de in i salen efter fastställd marschordning. Klassmonitörerna intog sina platser vid telegraferna. Generalmonitören för ordning gav order om hattarnas avtagning, närvarokontroll och snygghetsmönstring av eleverna. Kvart över nio tillslöts skoldörren. Läraren bjöd tystnad och upp-

bellska skolorna kom inom de lancasterska alla egentliga skrivövningar liksom en stor del av räkneövningarna att bedrivas med eleverna sittande och med stöd för armbågar och händer. Man synes därför också ha lyckats bättre med skrivundervisningen inom sistnämnda än förstnämnda skolor.[7]) Den lancasterska skolplanen framstår likaså med sina ständiga platsväxlingar mellan pulpeter och halvcirklar som mer dynamisk än Madrasplanen. De gymnastiska och exercismässiga inslagen dominerade vidare undervisningen på ett helt annat sätt än inom de bellska inrättningarna. För att styra det väldiga skolmaskineriet var det enligt Lancaster ett oeftergivligt krav, att alla rörelser utfördes enhetligt och med precision utan onödig tidsspillan vid övergången från en övning till en annan. Liktidigheten och kraften i rörelserna tänktes skänka skolan dess rätta livlighet samtidigt som elevernas uppmärksamhet skärptes.[8]) Kommandon, tecken och signaler framstod därvid som nödvändiga hjälpmedel.[9]) Den allmänna skolordningen reglerades i övrigt av olika och

läste eller lät någon av eleverna uppläsa ett kapitel ur bibeln. Under bibelläsningen iakttogs den djupaste och mest solenna tystnad. Man trodde sig därigenom kunna vänja barnen vid vördnad för religionen och hos dem tidigt befästa ett begrepp om vikten av detta ämne framför alla andra. Efter bönen övertog åter generalmonitören för ordning kommandot över skolan biträdd av övriga monitörer. Det väldiga skolmaskineriet sattes i gång. Tystnaden och stillheten under bönen förbyttes i liv och rörelse. Klockan 9.30 började läsningen i halvcirklar, vilken pågick till 10.30, då eleverna efter bestämd marschordning återgick till sina bänkar. Nu vidtog skrivning efter diktamen omväxlande med räkning i halvcirklar för de elever, som nått räkneklasserna. Klockan 11.30 uppropades namnen på de monitörer och elever, som skött respektive misskött sig under förmiddagen. I samband härmed utdelade läraren beröm och utmärkelsetecken respektive klander och bestraffningar. Klockan 12.00 avslutades förmiddagspasset. Generalmonitören för ordning gav ordern "ur-bänkar, tag-hattar, hattar-på, gå", varvid eleverna utrymde salen efter bestämd ordning. De som bestraffats för fel mot skolans ordning och regler hade dock att kvarstanna en eller flera halvtimmar under en monitörs uppsikt. Eftermiddagspasset försiggick efter samma mönster som förmiddagens. Precis klockan 14.00 trädde sålunda eleverna ånyo in i skolan. Eventuell frånvaro kontrollerades, varefter de olika övningarna i bänkar och runt halvcirklar åter tog sin början. En kvart före skolans slut påkallade läraren allmän tystnad och lät uppläsa en bibeltext som värdig avslutning på dagen *(Gerelius* 1820, s. 81 ff.).

7) *Svensson* 1819, s. 18 och *Gerelius* 1820, s. 106.

8) Jfr *ovan* s. 107.

9) Inalles synes enbart generalmonitören för ordning ha brukat 28 olika kommandon och signaler. Vid läs- och skrivundervisningen användes i sin tur 25 och vid räkneundervisningen 22 kommandon och signaler *(Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 72). Då t. ex eleverna trädde in i klassrummet och de särskilda monitörerna intagit sina platser vid telegraferna, kommenderade generalmonitören för ordning "front, hattar-av, hattar på ryggen, i-bänkar". Vid läs- och skrivundervisningen i bänkarna gavs följande order: "Händer-upp, rengör-tavlan, visa-tavlan, tavlan-ner, färdiga, börja" *(Gerelius* 1820, s. 85). Som signalinstru-

ofta mycket detaljerade bestämmelser. Som karakteristiskt framstår den lilla skylt ovanför lärarens kateder, vilken bar inskriptionen: "The order of this School; Is a place for every thing; And every thing in its place".[1]) Som exempel på denna ordning kan nämnas, att varje elev hade sin bestämda och numrerade plats i skolsalen.[2]) För inbesparing av hatthängare och för att undvika förväxling av huvudplagg bar eleverna hattarna i snören runt halsen. Deras av- och påtagning reglerades som nämnts av bestämda kommandon[3]) för att undvika tidsspillan och onödiga rörelser. Olika klass- och närvarolistor har likaså tidigare berörts som ett viktigt led i ordningens upprätthållande.[4])

Om således olika kommandon, tecken och signaler liksom en minutiös ordning kan sägas ha reglerat det lancasterska skolmaskineriet, så utgjorde den inbördes tävlan mellan eleverna maskineriets egentliga drivfjäder. "Emulation" och "reward" framstår i själva verket som två av den lancasterska skolplanens främsta lösenord. Allt gick ut på att väcka elevernas äregirighet och att på så sätt förmå dem till flit och sedlighet. I likhet med de bellska skolorna existerade inom de lancasterska ingen bestämd läs- och examenstid. I stället brukade man sig av en kontinuerlig intagning av eleverna liksom en fri flyttning inom och emellan klasserna. En skickligare elev kunde sålunda genomgå alla klasserna, alla de olika "trappstegen", utan att hans framsteg hämmades av mer okunniga och lata kamrater. Systemet i fråga innebar tvivelsutan en kraftig sporre att driva fram eleverna. Under det att Bell nöjde sig med en fri flyttning inom och emellan

ment hade generalmonitören för ordning en handklocka, genom vilken han med olika antal slag reglerade övningar och förflyttningar. Medelst de vid den första pulpeten av varje klass fästade telegraferna gav i sin tur de undervisande monitörerna skilda signaler för övningarnas skyndsamma och bestämda gång. Den egentlige läraren förfogade å sin sida över en "jägarpipa", som i huvudsak synes ha begagnats för att påbjuda tystnad och återställa lugn och ro i klassrummet *(Gerelius* 1820, s. 63). De många tecknen, signalerna och kommandona var enligt Lancaster en nödvändighet för att leda skolverksamheten. En absolut åtlydnad av de underordnade ansågs vidare som självklar. Vanemässigt, "from the power of example, and the force of habit", hade eleverna att lyda och fullgöra sina uppgifter *(Lancaster* 1806 b, s. 109). För att ej framkalla ett krigiskt sinnelag hos de unga borde emellertid den rent militära terminologin undvikas. I stället för "march" och "halt" borde man i stället bruka kommandon som "go on" respektive "stop" *(ibid.* s. 108).

1) *Inrikes tidningar* 1816, nr 91.
2) Se *ovan* s. 129 not 4.
3) Se *ovan* s. 131 not 9.
4) Se *ovan* s. 129 not 4.

skilda klasser som belöning, kom Lancaster att ytterligare befästa tävlingsprincipen genom olika yttre hederstecken och priser. I samband med de ständiga flyttningarna av eleverna säger sig den sistnämnde ofta ha utdelat "one or two hundred prizes at the same time".[5]) Dessa priser torde som ovan nämnts ha utgjort en av de mer betungande utgifterna, men var enligt Lancaster nödvändiga för såväl bästa möjliga undervisning som fostran av eleverna.[6])

Liksom Madrasplanens ämneskrets dominerades den lancasterska av ett religiöst innehåll. Respekt för Gud, samhälle och medmänniskor var enligt Lancaster de grundvalar på vilka all bildningsverksamhet måste byggas.[7]) Den religiösa instruktionen har främst skett i samband med läs- och skrivundervisningen. Från de olika tabellerna lärde eleverna utantill bibelord och psalmverser. I motsats till Bell har dock Lancaster som kväkare bedrivit en konfessionslös kristendomsundervisning. Sålunda förekom ingen instruktion i katekesen vid hans mönsterskola. Ej heller förklarades de olika bibeltexterna.[8])

Beträffande undervisningen i läsning och skrivning bedrevs denna i likhet med all övrig undervisning i lancasterskolorna dels i pulpeterna och dels kring halvcirklarna. All instruktion med eleverna sittande i sina bänkar skedde därvid blott genom diktering.[9]) I de två lägsta klasserna använde sig Lancaster av sandskrivningsmetoden, vars fördelar han lärt känna från Bells skolförsök.[1]) Successivt över-

5) *Lancaster* 1806 b, s. 88.

6) Jfr *ovan* s. 115 not 2 och s. 126. Flera olika belöningsformer förekom som t. ex. nummerskyltar, vilka växlades mellan eleverna allt efter rang och värdighet. Den främste eleven inom en klass eller cirkel bar tillika en läderbricka med varierande inskription som "Merit", "Merit in Reading", "Merit in Spelling", "Merit in Writing" o. s. v. *(Lancaster* 1806 b, s. 89). En annan belöningsform utgjorde de s. k. pappersbiljetterna numrerade 1, 2, 3, 4 o. s. v. Då en dylik biljett erövrats ett visst antal gånger, utbetalade läraren en viss bestämd prissumma. Så skulle biljett nr 1 vinnas 3 gånger för erhållandet av 1/2 d., biljett nr 2 6 gånger för att få 1 d. etc. *(ibid.* s. 91). Även priser i form av böcker och silvermedaljer förekom liksom små silverklockar åt de äldre eleverna. Medaljerna bar eleverna i en kedja runt halsen och skulle ut- och inlämnas i skolan varje dag. Medaljbelöningen ansågs som "a stimulus to order and improvement, which children, taught only under the influence of the cane and the rod, never can enjoy" *(ibid.* s. 96). För att monitörerna med energi och efter bästa förmåga skulle driva fram sina respektive klasser, införde Lancaster särskilda monitöremblem ofta i form av en bricka hängande runt halsen med inskriptionen "Commendable Monitor" *(ibid.* s. 97).

7) *Lancaster* 1803, s. IV f. Jfr *ovan* s. 111.

8) *Lancaster* 1806 b, s. 161.

9) *Gerelius* 1820, s. 64 ff.

1) Jfr *ovan* s. 97 och 101. Till skillnad mot Bell rekommenderar Lancaster en något fuktad sand, vilket förlänade skriften en mer distinkt form *(Lancaster*

gick man inom den andra läs- och skrivklassen till att låta eleverna skriva med grifflar på stentavlor fästade vid pulpeterna. De olika klasserna anfördes i likhet med första klassen av sin särskilde monitör, vilken på generalmonitörens order framträdde inför klassen och började diktera ett ord i taget från den utsedda dikteringstabellen. På sina tavlor skrev eleverna upp de dikterade orden — 6 stycken i taget — vilket utgjorde en lektion. Därefter befallde monitören eleverna att visa tavlorna, varpå han medelst telegrafen meddelade generalmonitören, att inspektionen verkställts. Den senare gav i sin tur order om tavlornas rengöring.[2])

På signal av generalmonitören för läsning och efter fastställd marschordning intog eleverna sina platser runt skolsalens halvcirklar. Här vidtog den fortsatta läsundervisningen i form av stavningsövningar, innan- och utantilläsning och redogörelser för det lästa.[3]) I huvudsak har läs- och skrivundervisningen bedrivits efter ett mekaniskt mönster, där repetitionerna i halvcirklarna av de i pulpeterna tidigare skrivna bokstäverna och orden framstår som tämligen monotona. Såväl inom Bells som Lancasters skolor bestod den egentliga läsundervisningen främst av en instruktion i de olika bokstävernas form och ljudkombinationer. I metodiskt hänseende har likväl denna undervisning ansetts innebära ett steg framåt på den brittiska elemen-

1806 b, s. 47). För att förenkla alfabetets inlärning arrangerades bokstäverna vidare utifrån sin formlikhet i 3 avdelningar:
Avdelning 1: I, H, T, L, E och F.
Avdelning 2: A. V, W, M, N, Z, K, Y och X.
Avdelning 3: O, U, C, J, G, D, P, B, R, Q och S *(ibid.* s. 44).
På given signal skrev alla eleverna samtidigt den bokstav, som monitören dikterade och anvisade på alfabetshjulet eller den alfabetstavla, som vanligen satt på kortväggen ovanför lärarens bord. Monitören inspekterade och korrigerade, varefter sanden utjämnades. Så fortsatte man genom hela alfabetet till dess läsningen i halvcirklar började. I den andra läs- och skrivklassen dikterade klassmonitören kortare ord, vilka likaledes skrevs i sand av eleverna.

2) *Gerelius* 1820, s. 71 ff.

3) För det första gällde övningarna i halvcirklar stavnings- och innanläsningsövningar från de upphängda tabellerna. Efter att ha utdelat meritttecknet till den förste eleven i cirkeln pekade läsmonitören med sin käpp på den bokstav, den stavelse eller det ord, som skulle läsas. Den inom övningskretsen högst rangade eleven läste därvid exempelvis första bokstaven, elev nummr 2 den andra, elev nummr 3 den tredje etc. För det andra omfattade övningarna i halvcirkel utanläsning och ex tempore stavning. På order av generalmonitören nedtogs tabellerna, och läsmonitörerna uppläste början av en mening, som sedan eleverna ur minnet hade att rekapitulera. Monitören framställde vidare svårare ord till stavning. För det tredje synes vissa försök ha gjorts att kontrollera förståelsen av det lästa genom att eleverna fick redogöra för tabellernas innehåll och meningarnas rätta tolkning *(Gerelius* 1820, s. 72 ff.).

tarundervisningens område.[4]) Båda lanserade en progressiv metod, där varje steg banade väg för ett annat, och där ingen uppgift lämnades ofullbordad. Båda framhöll vikten av en simulant bedriven läs- och skrivundervisning, vilket uttryckt med Lancasters egna ord gav en "active disposition of youth".[5]) Båda insåg likaledes betydelsen av en konkret utformad instruktion med sandbänken som gemensam nämnare vid all nybörjarundervisning.

Räkneundervisningen tog enligt den lancasterska skolplanen sin början först sedan eleverna nått den 6:e läs- och skrivklassen.[6]) Arbetet inom de 10—12 aritmetiska klasserna försiggick liksom läs- och skrivundervisningen dels vid bänkarna och dels inom halvcirklarna. Även här brukade man tabeller i stället för böcker. En del av räknetabellerna hade talen tryckta på den ena sidan och "klaven" på den andra, varigenom de kunde användas som ett slags självinstruerande material. Arbetsmetoden i pulpeterna bestod av tabellernas noggranna diktering och avskrivning. Inom halvcirklarna hade eleverna själva i tur och ordning att diktera talen, vilka samtidigt uppskrevs av varje elev på den runt halsen hängande tavlan. Alla svarssummor hade eleverna förutom med siffror även att utföra med bokstäver.

Beträffande slutligen den lancasterska skolplanens föreskrifter i disciplinärt hänseende, så synes dessa knappast kunna rubriceras som varande alltigenom "Improvements in Education". I första hand skulle monitörerna ansvara för kamraternas renlighet liksom för skolans lugn och ordning. För en ändamålsenlig moralisk fostran av eleverna har som ovan framhållits Lancaster också satt sin tillit till tävlingsprincipen.[7]) Själv uppger han sig ha saknat disciplinproblem men har å andra sidan varit medveten om att eleverna på grund av sin livlighet ofta begick fel.[8]) Vid olydnad skulle därför monitörerna notera detta på en lapp, som den felande sedan var skyldig att uppvisa för läraren. Vid upprepad eller allvarligare olydnad rekommenderar Lancaster "the shackle" — ett omkring en fot långt trästycke, som bands runt den felandes ben med nedsatt rörelseförmåga som följd. Visade sig även detta medel otillräckligt, skulle man bakbinda den vänstra armen. Tillfälligtvis kunde mer svårhanterliga barn pla-

4) *Birchenough* 1938, s. 253.
5) *Lancaster* 1806 b, s. 49.
6) Se *ovan* s. 127 not 6.
7) Se *ovan* s. 111 f.
8) *Lancaster* 1806 b, s. 100.

ceras i en säck eller låda på golvet, där de som "the birds in the cage" gav upphov till allmän munterhet bland kamraterna.[9]) Svordomar och hädelser bestraffades vanligen med att eleven ikläddes pappers-krona och försågs med en skylt angående förseelsens art. Kvarsittning efter skoldagens slut var vidare enligt Lancaster ett lika effektivt som lämpligt tillrättavisningsmedel. För att läraren själv skulle slippa stanna kvar, borde den skyldige bindas fast i sin bänk.[1]) Som centralt vid all bestraffning framhålles, att läraren ständigt växlade mellan olika korrektionsformer och själv visade det lugn, som stundens allvar fordrade.[2]) Lancasters många skamstraff återspeglar till synes den i samtiden ofta så råa och handgripliga skoltukten. I jämförelse med Bells närmast auktoritetsgrundade uppfostringsprogram framstår Lancasters som tämligen auktoritärt och mindre reformvänligt.

Sammanfattning

Från omkring år 1760 undergick de samhälleliga och ekonomiska förhållandena i England snabba och märkbara förändringar. Denna omvandling, känd som den industriella revolutionen, innebar bl. a. en utveckling av fabriksväsende och storindustri. Från mitten av 1700-talet inträdde också en befolkningsökning. Befolkningens tillväxt och koncentration inom stads- och industrisamhällena medförde stora sociala problem. Inte minst gällde detta de i slumkvarteren uppväxande barn- och ungdomsskarorna, vilka ofta även kom att brutalt utnyttjas i produktionens tjänst. Från och med slutet av 1700-talet framfördes allt starkare krav på dessa barns och ungdomars omhändertagande och undervisning. De medel, som därvid stått till buds, har dock varit både otillräckliga och bristfälliga. De befintliga elementarskolorna har på intet sätt motsvarat det faktiska behovet. Omkring år 1800 beräknas blott var 21:a person ha erhållit någon form av skolundervisning, och England framstår i detta avseende som ett av de sämre lottade länderna i Europa. Lärarstaben var vidare fåtalig och ringa utbildad, varför ämneskrets och undervisningsmetoder kom att utformas på ett högst varierande sätt inom de existerande folkbildningsanstalterna. Det är mot denna bakgrund

9) *Lancaster* 1806 b, s. 102.
1) *Ibid.* s. 104.
2) *Ibid.*

naturligt, att Andrew Bells och Joseph Lancasters skolplaner kom att tillvinna sig betydande uppmärksamhet. Deras utformning av växelundervisningsidén möjliggjorde en undervisning i större skala än någonsin tidigare. Framförallt torde för många deras monitörsystem med sin massundervisning och inbesparing av lärarkrafter ha framstått som en prisbillig utväg att avhjälpa den grövsta okunnigheten bland de fattiga folklagren.

Bell kom att grundlägga sitt monitörsystem (Madrasplanen) vid en fattigskola utanför Madras åren 1791—92 i samband med att skolans lärarpersonal vägrade att anta en av honom anbefalld sandskrivningsmetod. Idén att låta pojkarna undervisa varandra spred sig småningom genom hela skolan, och i juni 1795 genomdrev Bell en skolorganisation, där eleverna som "teachers" och "assistants" växelvis instruerade varandra. I motsats till Lancaster har han dock byggt upp sin skolplan under vuxna lärares medverkan. Efter en drygt nioårig vistelse i Indien återvände Bell 1796 till England. Före avresan kunde han till Madrasskolans direktion överlämna en sammanfattning av sina undervisningsförsök under huvudrubriken "An Experiment in Education". Skriften utkom i tryck första gången år 1797 och utgavs åren fram till 1814 i flera upplagor under skiftande titlar och med betydligt utvidgat innehåll. Åter i England lyckades Bell 1798 övertala styrelsen för St Botolphs fattigskola i London att pröva hans metod. Detta försök synes dock lika litet som hans bok ha väckt större uppmärksamhet. Först mot slutet av 1800-talets inledande decennium tillvann sig Madrasplanen ett vidare intresse. År 1807 erhöll Bell tjänstledighet från sin kyrkoherdetjänst i Swanage med uppgift att skapa en motvikt till den lancasterska skolplanen. I samma syfte bildades 1811 sällskapet "National Society". Genom nämnda associations försorg tillkom år 1812 centralskolan i Baldwin's Gardens med plats för 600 pojkar och 400 flickor. Inrättningen var närmast avsedd att tjäna som lärarutbildningsanstalt och modellskola för de bellska undervisningsprinciperna.

Nära nog samtidigt med Bells återkomst från Indien hade den 25 år yngre Lancaster inlett en egen skolverksamhet i ett av Londons fattigkvarter. Som ensam lärare för ständigt växande elevskaror synes han år 1800 mer eller mindre ha tvingats att anlita lärjungarna som medhjälpare eller "monitors". Fyra år senare lyckades det honom att uppbringa en permanent skollokal vid Borough Road i förstaden

Southwark. Inrättningen utvecklades snart till en mönsterskola för de lancasterska undervisningsprinciperna. Tiden 1803—10 framstår som den mest intensiva och produktiva perioden av Lancasters liv. Under dessa år fulländade han sitt skolsystem, ledde sin mönsterskola mot allt större ryktbarhet och instiftade skolor på skilda håll i landet. Målsättningen "one teacher for a thousand children" synes i det närmaste ha uppnåtts 1805 vid hans ovan omtalade mönsterskola. För att sprida kännedom om sitt monitörsystem ägnade sig Lancaster vidare åt ett flitigt skriftställarskap. Förstlingsverket "Improvements" utkom 1803 och kan sägas ha bildat upptakten till hela hans efterföljande författarskap. I ivern att få till stånd skolor har han dock varit tämligen lättsinnig beträffande dessas finansiering. För att komma till rätta med de ekonomiska frågorna bildades 1808 en kommitté, vilken år 1814 antog namnet "British and Foreign School Society". Tämligen omgående invecklades sällskapet i gräl med Lancaster, vilket slutade med dennes separation sistnämnda år. I obemärkthet och djupaste fattigdom lämnade Lancaster 1818 England för att aldrig mer återkomma.

Till en början har Bell och Lancaster etablerat ett visst samarbete. Från och med slutet av år 1805 fick emellertid denna deras samverkan ett brått slut. Konkurrens och polemik kom i stället att karakterisera förhållandet mellan de båda liksom mellan deras anhängare. Den huvudsakliga orsaken till schismen synes ha utgjorts av divergerande religiösa uppfattningar. Lancaster var kväkare och som skolman förespråkare för en non-konfessionell kristendomsundervisning. På episkopalt håll såg man det som en fara, att folkundervisningen skulle få en frikyrkligt präglad inriktning utan religiösa dogmer och med en förmodad sekularisering som följd. Man slöt därför här upp kring Bells monitörsystem, som uppvisade betydande likheter med Lancasters. Vid sidan av frågan om en dogmatisk respektive ickedogmatisk religionsundervisning aktualiserades också spörsmålet om vem av de båda skolmännen som varit den egentlige upphovsmannen till moniteringen. I stridens hetta synes man på ömse sidor ha förbisett väsentliga fakta, vilket i sin tur kom att snedvrida och förrycka de olika synpunkterna. Varken Bell eller Lancaster kan i egentlig mening sägas ha uppfunnit växelundervisningsformen. Däremot är det möjligt, att de var för sig har insett dess grundvalar utan påverkan från tidigare växelundervisningsförsök. Därvid har Bell tvivelsutan

först av de båda kommit att tillämpa metoden i samband med sin verksamhet i Madras. Först efter Bells hemkomst från Indien har i sin tur Lancaster omsatt monitöridén i praktisk tillämpning. Åren fram till 1805—06 vidareutvecklade den senare sin skolplan, under det att Bell förefaller ha suttit tämligen passiv i Swanage. Lancaster har med andra ord först av de båda presenterat ett mer systematiskt uppbyggt monitörsystem. Såväl med tanke på skolorganisation som undervisningens utformning uppvisar Lancasters slutredigerade skolplan betydande likheter med Paulets tidigare växelundervisningsprogram. År 1809 har den förre i pamfletten "An account of a remarkable establishment of education at Paris" lämnat en ingående redogörelse för den franske riddarens skolförsök. Man torde därför på goda grunder kunna förutsätta, att Lancaster vid uppbyggnaden av sin skolplan varit påverkad av tidigare växelundervisningsförebilder och då i synnerhet Paulets. Först efter att ha insett betydelsen av de lancasterska skolförsöken synes i sin tur Bell ha vidareutvecklat Madrasplanen i överensstämmelse med massundervisningens principer.

Varken Bells eller Lancasters monitörsystem kan sålunda betecknas som några nyskapelser på pedagogikens område. Däremot kom genom de båda britterna moniteringen att byggas upp efter fastare och mer organiserade principer än någonsin tidigare. Den växelvisa undervisningsformens renässans var deras livsverk. Båda har därvid uppfattat metoden som en utväg att bibringa största möjliga antal elever en grundläggande undervisning och fostran. Samtidigt som de, och då i synnerhet Lancaster, motiverat moniteringen utifrån krasst utilistiska synpunkter, har de emellertid också kommit att betrakta den som nödvändig grundval för en ändamålsenlig intellektuell och moralisk bildning. I klar kontrast till denna deras inställning till metoden står de kritiska värderingar av densamma, som inte minst kommit till uttryck i vår egen tid. Samtidigt som man har erkänt Bells och Lancasters insatser i vad det gällt skapandet av en vidgad folkundervisning, har man underkänt deras undervisningsmetodik som mekanisk och fabriksmässig. Sant är förvisso, att deras skolplaner inrymt en rad mekaniska inslag. Inom ramen av en mekanisk massundervisning har dock varken Bell eller Lancaster tänkt sig en slö passivitet bland eleverna. Utgångspunkten har fastmer varit en aktiv insats från såväl monitörer som övriga lärjungar. Enligt bådas skol-

planer har den egentlige läraren tilldelats en i huvudsak övervakande funktion. De båda britternas skolsystem framstår med andra ord som klart elevcentrerade med lärjungarnas självverksamhet som något av en gemensam nämnare för den totala skolverksamheten. I elevernas självverksamhet och inbördes tävlan har de till synes ytterst sett en möjlighet att samtidigt tillvarata den enskilde individens anlagsmöjligheter och åstadkomma en för alla lika förpliktande moralisk och medborgerlig fostran. Även om ingen av de båda skolmännen bokstavligen talar om begreppen frihet och jämlikhet i sina skrifter, representerar likväl deras skolplaner konkreta uttryck för dessa idéer. Därmed är också sagt, att moniteringens taktiska inslag i form av bl. a. drillbetonade undervisningsövningar, kommandon och signaler mer tillhört metodens formella än innersta väsende.

Beträffande moniteringens utformning föreligger flera skiljaktigheter mellan Bells och Lancasters skolplaner. För det första har man brukat sig av skilda klassrumsinredningar och uppställningar av eleverna. Enligt de bellska anvisningarna skulle skolgolvets centrum vara fritt från möbler för att kunna rymma de olika klasserna stående. Typiskt var vidare de parallellt med väggarna fästade borden och långbänkarna, på vilka eleverna satt under vissa av skrivövningarna med ryggarna mot klassrummets mitt. Merparten av övningarna har dock bedrivits med eleverna stående kring upplinjerade fyrkanter å skolgolvet. Enligt åter den lancasterska skolsalsinredningen upptogs golvets mittparti av långbänkar och bord, vilket lämnade fria passager runt väggarna. På dessa fria ytor var halvcirklarna utmärkta. I motsats till Madrasplanen förlades därmed huvudparten av undervisningen runt skolsalens väggar, vilket var en nödvändighet med tanke på tabellernas upphängning. Flera centrala skillnader föreligger för det andra mellan Bells och Lancasters undervisningsorganisatoriska anvisningar. Inom den bellska mönsterskolan förekom sålunda primärt en indelning av eleverna i 3 huvudavdelningar, uppdelade i sin tur på 6—8 klasser med 24—36 elever i varje klass. Sin klassindelning synes Bell ha grundat på lärjungarnas varierande läs- och skrivförmåga. Någon omklassifikation vid övriga läroämnens undervisning förekom ej. I motsats till Bell har Lancaster brukat sig av skilda klassindelningar vid läs- och skrivundervisningen respektive räkneundervisningen. Vidare förekom en egentlig skrivklass, där mer försigkomna elever instruerades i skrivning med penna och bläck.

Räkneundervisningen åter tog sin början först då eleverna nått den 6:e läs- och skrivklassen och bedrevs i 12 särskilda räkneklasser. Inom dessa ämnesklasser förekom vidare en uppdelning av eleverna på undergrupper eller halvcirklar, då ingen monitör fick undervisa mer än högst 10 elever. Genom lärjungarnas omklassifikation i skilda ämnen har i motsats till Madrasplanen hänsyn skett till såväl deras inter- som intraindividuella begåvningsdifferenser. I förening med en fri flyttning inom och emellan skilda halvcirklar och klasser har den lancasterska klassindelningsprincipen och de mindre underavdelningarna möjliggjort en betydligt större frihet i fråga om enskilt anlagsförverkligande än vad som varit fallet inom den bellska skolplanen. Samtidigt måste Lancasters undervisningsorganisation med sina många monitörbefattningar betecknas som mer komplicerad och tungrodd än Bells. För det tredje har själva arbetssättet utformats något olika enligt deras skolplaner. I motsats till de bellska skolorna kom inom de lancasterska alla egentliga skrivövningar liksom en stor del av räkneövningarna att bedrivas med eleverna sittande och med stöd för armbågar och händer. Man synes också ha lyckats bättre med skrivundervisningen inom sistnämnda än förstnämnda skolor. Den lancasterska skolplanen framstår likaså med sina ständiga platsväxlingar mellan pulpeter och halvcirklar som mer dynamisk än Madrasplanen. De gymnastiska och exercismässiga inslagen dominerade vidare undervisningen på ett helt annat sätt än inom den bellska skolverksamheten. I betydligt större utsträckning än Bell har också Lancaster brukat sig av kommandon, tecken och signaler för att styra det väldiga skolmaskineriet. Den senare har likaså vädjat till elevernas tävlingslust och äregirighet på ett helt annat sätt än den förre. Under det att Bell nöjt sig med en fri flyttning som belöning, kom Lancaster att ytterligare befästa tävlingsprincipen genom en rad olika hederstecken och priser. För det fjärde har ämneskretsen i enlighet med den bellska skolplanen dominerats av en dogmatisk kristendomsundervisning, under det att Lancaster som kväkare lanserat en konfessionslös religionsundervisning. Vid den senares mönsterskola förekom sålunda ingen instruktion i katekesen. Ej heller förklarades här de upplästa bibeltexterna. Slutligen och för det femte framstår Bells disciplinära anvisningar som betydligt humanare än Lancasters många skamstraff. Skoltukten har av den förstnämnde på ett helt annat sätt än av den sistnämnde uppfattats som en integrerad

del av själva undervisningen. Enligt Bells anvisningar skulle vidare en elevjury utmäta bestraffningar för eventuella förseelser bland kamraterna. Hans uppfostringsprogram kan i så måtto betecknas som mindre auktoritärt och mer reformvänligt än Lancasters.

IV. Utbredningen av Bells och Lancasters skolplaner i skilda länder utanför vårt eget land.

Introduktionen och spridningen av Bells och Lancasters skolplaner inom skilda länder har till synes ännu aldrig blivit föremål för någon mer ingående analys. Fortfarande saknas för flertalet länder den grundforskning angående växelundervisningen, som skulle kunna bana väg för en mer detaljerad och komperativ framställning beträffande de brittiska monitörsystemens utbredning. Det huvudsakliga källmaterialet till föreliggande kapitel måste delvis också betecknas som både bristfälligt och värdeladdat.[1]) Jag gör därför ej anspråk på att kunna ge en tillnärmelsevis komplett bild av de brittiska skolförebildernas spridning inom skilda delar av världen. Någon mer ingående redogörelse för moniteringens varierande förutsättningar och utformning från land till land blir det således ej tal om. Inom ramen av denna framställning har det ej heller tett sig som möjligt att närmare redovisa diskussionen kring metoden ifråga. Dessa inskränkningar till trots synes likväl en mer översiktlig framställning angående de yttre konturerna av moniteringens utbredning

1) Som huvudkälla för denna framställning har anlitats Mönster och Abrahamsons ovan omtalade arbete "Om den inbyrdes Underviisnings Vaesen og Vaerd" (jfr *ovan* s. 81). Detta arbete utkom under loppet av åren 1821—28 i tre delar och måste med sina omkring 2000 sidor text och tabeller betecknas som ett av de mest betydelsefulla som någonsin utgivits angående de brittiska skolförebilderna och deras utbredning världen över. De båda danskarnas framställning sträcker sig dock som nämnts blott till och med år 1828. Som ivriga förespråkare för växelundervisningsmetoden (se *nedan* s. 187 f.) kan man vidare förmoda, att de sökt belysa dess utbredning i så fördelaktig dager som möjligt. Något mer ingående källmaterial än Mönsters och Abrahamsons arbete har icke kunnat påträffas.

i skilda länder vara på sin plats inte minst för jämförelse med förhållandena i vårt eget land.

Att särskilja utbredningen av Bells respektive Lancasters monitörsystem har för de flesta länder icke varit möjligt. Under årens lopp kom olika element ur de bådas skolplaner att arbetas samman. På sina håll som i exempelvis Frankrike förefaller detta ha skett fullt medvetet i akt och mening att förbättra undervisningsmetodiken.[2]) Vidare är det naturligt, att de brittiska skolplanerna har modifierats utifrån de lokala omständigheterna inom respektive mottagarländer. I vårt eget land har tillämpningen av Bells och Lancasters monitörsystem sedan år 1820 ofta betecknats som "växelundervisningen" eller "växelundervisningsmetoden".[3]) Dessa benämningar kommer här jämte "moniteringen" att fortsättningsvis brukas som synonymer för de båda britternas skolplaner.

Helt allmänt kan konstateras att växelundervisningen aldrig fick den epokgörande betydelse som Bell och Lancaster föreställt sig. De försök med metoden, som i början av 1800-talet kom till stånd i olika länder, blev av relativt kort varaktighet. Å andra sidan fick den "nya" undervisningsformen en tämligen vidsträckt spridning på förhållandevis kort tid. Redan år 1813 synes den sålunda ha varit introducerad inom samtliga världsdelar.[4]) I kampen mot analfabetism, bristfällig moral och vidskepelse blev moniteringen på skilda håll ett nog så värdefullt medel. Dess introduktion innebar vidare inom många länder ett steg i riktning mot en mer systematiskt utformad undervisningsmetodik. Sitt främsta värde torde metoden dock ha haft mer indirekt genom det intresse, den väckt till liv för en allmännare folkupplysning.

England, Skottland och Irland

De sociala förhållandena som grundval för moniteringens utbredning i England har tidigare berörts liksom denna undervisningsforms framväxt och spridning genom motsatsförhållandet mellan stats- och frikyrka.[5]) I en tid fylld av svårbemästrade såväl yttre som inre skolförhållanden är det också naturligt, att Bells och Lancasters skolplaner har framstått som lika ändamålsenliga som lättköpta. Monite-

2) Se *nedan* s. 158 f.
3) Se *ovan* s. 12.
4) *Hamel* 1818, s. 55.
5) Se *ovan* ss. 72 ff och 97 ff.

ringen möjliggjorde ju undervisning i större skala än någonsin tidigare. I viss mån kompenserades också lärarbristen, samtidigt som metoden gav upphov till en begynnande lärarutbildning. Framförallt innebar växelundervisningen ett prisbilligt sätt att avhjälpa den grövsta okunnigheten bland de fattigare folklagren. År 1820 uppgick exempelvis en normal anläggningskostnad av en monitörskola för 300—400 elever till endast omkring 400 pund.[6]) Den årliga kostnaden per elev synes i sin tur ha varierat inom skilda skolor men som regel varit av ytterst blygsam natur.[7])

Genom industrialiseringen hade de fattigare folkskikten i huvudsak kommit att koncentreras till storstäderna, där en proletariatsbildning växte fram i ökande omfattning från omkring 1760-talet. Att hjälpa och omhänderta dessa människor ansågs på åtskilliga håll som en ofrånkomlig uppgift. Monitörskolorna fick också sin största utbredning i de expanderande städerna, där de inte minst i socialt hänseende kom att fylla en viktig funktion. Sedan gammalt var det främst kyrka och frivilliga organisationer, som svarade för folkundervisningen. Även om 1800-talets första decennier kan sägas ha inneburit ett mer allmänt och vaknare intresse för speciellt de fattigare folklagrens undervisningsbehov, var det alltjämt de kyrkliga och frivilliga sammanslutningarna, som dominerade.[8]) Främst bland dessa var de tidigare omnämnda "National Society" och "British and Foreign School Society"[9]), vilka under 1800-talets förra hälft kom att utvecklas till mäktiga skolorganisationer. För båda sällskapen har målsättningen varit att bibringa största möjliga antal individer en grundläggande undervisning och moralisk träning.[1]) Fram till omkring år

6) *Stuart Maclure* 1965, s. 4.
7) Se *ovan* ss. 115 och 126.
8) *Simon* 1960, s. 72.
9) Se *ovan* ss. 85 och 94 f.
1) Uppfattningen av folkundervisningen som ett medel att befrämja arbetsamhet och sedlighet synes ha dominerat i början av 1800-talets England. Krafter fanns likväl, som verkade för en mer rationell och sekulariserad undervisning. Sådana krav framfördes bl. a. från politiskt och utilitariskt håll. Det politiska livet dominerades i början av 1800-talet av "tories" och "whigs". Inom sistnämnda parti fanns en kärna av liberala män som exempelvis S. Whitbread (d. 1815) och lord H. Brougham (d. 1868), vilka i många hänseenden sympatiserade med mer liberala och radikala element i det engelska samhället. Radikalerna vann gehör hos män som kväkaren W. Allen och baptisten J. Fox (se *ovan* s. 94). Dessa jämte Brougham var också de drivande krafterna bakom den lancasterska skolassociationen fram till 1815. Ute i landet var det ofta vidare industrimän, som ställde sig bakom den lancasterska skolplanen *(Simon* 1960, s. 135).

1840 inriktades deras verksamhet därvid främst på att sprida kännedom om monitörundervisningen liksom att medverka till skolors inrättande i enlighet med metoden ifråga. Båda organisationerna stöddes av flera betydelsefulla och högt uppsatta samhällsmedlemmar. Båda erhöll också såväl i hemlandet som Skottland och Irland flera hjälpsamfund och filialsällskap, med vilka man uppehöll en mer eller mindre kontinuerlig kontakt.[2])

Äldst av de båda organisationerna var "British and Foreign School Society", vars uppkomst och målsättning tidigare har berörts.[3]) Åren 1812—14 invecklades sällskapet i gräl med Lancaster, vilket slutade med dennes separation år 1814. Samma år stadfästes sällskapets namn, samtidigt som man beslutade att arbeta vidare efter de riktlinjer, som tidigare utstakats, nämligen att utbreda den lancasterska skolplanen världen över utan hänsyn till religiösa dogmer eller bekännelseformer. En konfessionslös kristendomsundervisning stod i samklang med den frikyrkliga trosåskådningen, och det var också främst dissenters, speciellt kväkare och baptister, som slöt upp kring den lancasterska skolplanens vidareutbredning. Till "British and Foreign School Society" sällade sig vidare flera av det dåtida Englands mer radikala tänkare.[4]) Så kom exempelvis de ledande utilitaristerna Jeremy Bentham (d. 1832) och James Mill (d. 1836) att associera sig med sällskapet.[5]) Inte minst den förstnämnde synes ha varit en hejdlös beundrare av växelundervisningen, som enligt hans uppfattning borde utsträckas även till de högre skolformerna. Själv publicerade Bentham åren 1815—17 en skolplan — "Chrestomathia" — vilken i huvudsak förefaller ha byggts upp kring Bells undervisningsidéer och med syfte att leda fram till en ny typ av dagskolor.[6]) James Mill kom å sin sida tillsammans med män som Brougham[7]), Joseph Hume (d. 1855) och Francis Place (d. 1854) att spela en betydelsefull roll inom "British and Foreign School Society". Mill inledde här kampen för en profan och sekulariserad undervisning och blev sällskapets ledande polemiker gentemot den kyrkliga associationens

2) Från slutet av 1810-talet synes exempelvis "National Society" ha hållit årligen återkommande konferenser för sekreterarna inom de skilda filialsällskapen (*Mönster og Abrahamson* 1828, III, s. 249).
3) Se *ovan* s. 94 f.
4) Se *ovan* s. 145 not 1.
5) *Adamson* 1930, s. 102 f.
6) Se *nedan* s. 151 f.
7) Se *ovan* s. 145 not 1.

anhängare, "the bellites". Hans artiklar i "The Phliantropist" och "The Edinburgh Review" liksom skriften "Schools for all, Not Schools for Churchmen only" (1812) var slag riktade mot "National Society".[8]) Även på annat sätt kom de radikala att göra en bestående insats för det lancasterska skolsällskapets räkning. Deras aktivitet kom särskilt att knytas till det år 1813 bildade "West London Lancasterian Association", vars måtto var skolor för alla.[9])

Såväl "National Society" som "British and Foreign School Society" synes ha byggt sin verksamhet på det frivilliga åtagandet. Under loppet av år 1814 utarbetade man inom den sistnämnda associationen en ekonomisk plan för den fortsatta verksamheten. Denna tog i främsta hand sikte på att trygga sällskapets ekonomi genom privata donationer och subskriptioner. Förväntningarna härvidlag förefaller ha infriats över hövan. Redan i maj 1817 hade i runt tal 11000 pund influtit till sällskapets kassa.[1]) Med detta år började en ny, blomstrande period i sällskapets historia. De tidigare finansiella svårigheterna avhjälptes. Normal- och mönsterskolan vid Borough Road, som under årens lopp råkat i förfall, ombyggdes och återinvigdes den 4 juni 1817.[2]) Ute i landet vann sällskapets idéer allt vidare terräng. Redan tidigare hade filialsällskap bildats såväl i England som Skottland och Irland. Från och med 1817 kom deras antal att öka i allt raskare takt. Under loppet av åren 1818—19 tillkom exempelvis flera hjälpsällskap i London och Bristol. I sistnämnda stad inrättades likaså år 1818 en jättelik skola med en elevnumerär av ungefär samma storlek som inrättningen vid Borough Road.[3]) Genom sällskapets

8) *Simon* 1960, s. 149.

9) Fram till 1815 synes få ha gjort mer än detta sällskaps medlemmar för att få till stånd en mer organiserad och allmän undervisning. Målsättningen var ingen mindre än att ge huvudstaden en komplett skolorganisation. En plan utarbetades med London indelat i olika skoldistrikt, var och ett med sin egen skoldirektion. Genom diverse motsättningar inom sällskapet kom dock merparten av detta arbete att spolieras. Mill och Place ifrågasatte riktigheten av att enbart bruka bibeln som läse- och lärobok vid nybörjarundervisningen liksom seden att varje söndag föra eleverna till bönehus. Detta ledde till att den mer konservative Fox lämnade associationen, som därigenom splittrades (*Simon* 1960, s. 150).

1) *Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 84 f.

2) *Ibid.* s. 95.

3) Bland de större lancasterskolorna kan också nämnas Manchesters pojkskola inrättad år 1812 med plats för inemot 1000 elever (*ibid.* s. 95). Helt allmänt kan vidare konstateras, att de flesta skolorna kom att koncentreras till de större städerna, där givetvis behovet av en prisbillig undervisning var som störst (se *ovan* s. 145). Enbart i London synes år 1827 ha existerat 62 lancasterskolor med omkring 10000 elever (*Mönster og Abrahamson* 1828, III, s. 237). Här ha-

försorg kom ett betydande antal lärare och lärarinnor att utbildas vid nyssnämnda anstalt.[4]) I allmänhet var utbildningen kortvarig och bestod främst av att lärarkandidaterna under cirka 3 månaders tid tjänstgjorde som monitörer. En liknande lärarutbildning bedrevs även vid "National Societys" normalskola i London.[5]) Försöken här kompletterades från år 1810 av biskopen av Durhams s. k. "training school". Skolan, känd under namnet Barringtonskolan, öppnades av Bell och blev som lärarutbildningsanstalt en viktig länk i växelundervisningens vidare utbredning i England.[6]) De båda sällskapens olika avläggare ombesörjde i sin tur en icke obetydlig lärarutbildning vid sina skolor landet runt. Även om denna utbildning kan sägas ha varit av mer enkelt slag, innebar den likväl upptakten till en ordnad elementarlärarutbildning i England. Det "pupil-teachers" system, som från och med 1840-talet kom att praktiseras på detta område, synes också i flera avseenden besläktat med monitörskolornas lärarutbildningsprogram.[7])

Lancasters framgångar att grunda skolor stimulerade som tidigare nämnts episkopalkyrkans biskopar att associera sig gentemot den hotande frikyrkliga frammarschen på folkundervisningens område. Så tillkom år 1811 "The National Society for promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church in England and Wales".[8]) Det är betecknande, att sällskapet i sitt namn ryckt in en passus om undervisning för fattiga. Ett av huvudproblemen under större delen av 1800-talet var just, hur man skulle kunna åstadkomma en på samma gång effektiv och prisbillig undervisning för de fattiga massorna. En stor fördel hade därvid "National Society", som, speciellt efter år 1817, fick överta skolor tillhörande det år 1699 startade "Society for Promoting Christian Knowledge". Från

de man som bekant också den lancasterska mönsterskolan att stötta sig till. Sedan sällskapet övertagit tillsynen av inrättningen, hölls den i bästa skick. Allt sedan Lancasters dagar undervisades här 500 pojkar och 300 flickor. Detta elevantal framstår som typiskt för skolan och höll sig tämligen konstant under hela 1820-talet *(ibid.* s. 234).

4) År 1805 hade Lancaster startat den första egentliga elementarlärarutbildningen i England. Från och med år 1808 övertog "British and Foreign School Society" denna verksamhet. Fram till år 1828 synes omkring 700 personer blivit instruerade i moniteringens rätta handhavande *(ibid.* s. 236).
5) *A Cyclopedia of Education* IV, s. 297.
6) *Armytage* 1964, s. 92.
7) Se *nedan* s. 155.
8) Se *ovan* s. 85.

och med denna tidpunkt synes också "National Society" ha kommit att arbeta med stor kraft och blev jämte "British and Foreign School Society" den dominerande faktorn på folkundervisningens område fram till omkring 1840-talets början.[9]) Målsättningen har bl. a. varit att överta hela nationens undervisning.[1]) I första hand bevakade därvid "National Society" de episkopala intressena och lanserade vid sina skolor en alltigenom dogmatiskt bedriven kristendomsundervisning. Så tidigt som år 1816 tillät man dock vid vissa skolor, att barn till dissenters befriades från den egentliga religionsundervisningen. Från år 1839 blev denna samvetsklausul obligatorisk vid sällskapets samtliga skolinrättningar.[2])

Liksom inom "British and Foreign School Society" kom man inom "National Society" att verka för växelundervisningens utbredning i utlandet. För sistnämnda organisation gällde dock omsorgerna främst den egna nationen, huvudsakligen folkundervisningen. Vid sidan av de egentliga dagskolorna riktade sig ansträngningarna mot att införa Madrasplanen inom söndagsskolorna.[3]) Bell har också betraktat sin skolplan som lika värdefull för "the higher classes of society, and to the superior departments of letters, arts, and sciences" som för den breda massans undervisning och fostran.[4]) Både hans och Lancasters monitörsystem synes också ha vunnit insteg vid flera skolor utanför den egentliga folkbildningskretsen. Från år 1812 blev

9) Under det att den lancasterska associationens främsta talesorgan utgjordes av dissenters, whigs och "The Edinburgh Review", kom "National Society" i huvudsak att stödjas av kyrkan, tories och "The Quaterly Review". Talrika subskriptioner från bl. a. präster och pärer möjliggjorde, att sällskapet årligen kunde utdela förhållandevis stora bidrag till främst inrättandet av nya skolor och materialanskaffning åt redan befintliga. Åren 1813—16 distribuerades exempelvis hela 13792 pund fördelade på 167 bidrag, av vilka 121 var avsedda för nybyggnation av skolor *(Birchenough* 1938, s. 43). Som villkor för åtnjutandet av ekonomiskt stöd fordrades, att skolorna bedrev sin undervisning i enlighet med sällskapets riktlinjer, vilket bl. a. innebar Madras-planens användning. Liksom i viss mån "British and Foreign School Society" åtnjöt "National Society" stöd från det engelska kungahuset. Den sistnämnda associationen fick genom ett kungligt brev av år 1817 en mer fast och bestämd ställning i rang med övriga välgörenhetsstiftelser. Ett dylikt brev — "Charter of incorporation" — gav ett privat sällskap laglig auktoritet och i vissa fall anseende som kunglig inrättning med rätt till reklamation om hjälp i trängda lägen *(Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 145). Åren 1823 och 1832 erhöll för övrigt "National Society" ekonomisk hjälp genom kungligt påbud om kollekt i landets samtliga kyrkor till sällskapets förmån *(Birchenough* 1938, s. 44).

1) *Armytage* 1964, s. 91.

2) *Adamson* 1930, s. 25.

3) Jfr *nedan* s. 153 not 2.

4) *DGS, kps. 382.* Brev från A. Bell till J. G. De la Gardie, den 7 juli 1817.

exempelvis Madras-planen officiell undervisningsmetod vid samtliga arméskolor i England.[5]) År 1814 infördes metoden också vid marinens skolor och på en del skolfartyg.[6]) Vidare vann moniteringen terräng inom flera privata och högre skolor. Så kan nämnas, att rektor John Russell (d. 1878) år 1813 för en 5-årsperiod införde Madras-planen vid Charterhouse"grammar school".[7]) Ett intressant försök att introducera den lancasterska skolplanen gjordes ungefär samtidigt vid Edinburghs "High School".[8]) Moniteringen synes här främst ha brukats vid undervisningen i latin, grekiska och geografi. Dessa ämnen förekom på samma tid av dagen i samtliga klasser, varigenom ämnesläsning möjliggjordes för både lärare och elever.[9]) I ett lärarutlåtande år 1813 hälsas de organisatoriska och metodiska förändringarna vid skolan med största tillfredsställelse.[1]) Det är nämligen enligt utlåtandet en missuppfattning, att lancastermetoden blott skulle passa för en undervisning, "where great numbers of the lower classes of children are to be taught by the same master, gratis, or at a low rate".[2]) Metodens intellektuella och moraliskt fostrande förtjänster har fastmer ansetts som föredömliga även inom lärdomsskolorna. I motsats till en traditionell klassläsnings "languor and restlessness" åstadkommer nämligen moniteringen "ac-

5) *Hamel* 1818, s. 70.
6) *Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 143 samt *ibid.* 1828, III, s. 253.
7) *Adamson* 1930, s. 26.
8) *Bentham* 1815, Appendix, no. III, *s.* 86 ff. Se även: *Gerelius* 1820, s. 28.
9) Enligt en rapport från skolans rektor år 1814 har de 500—600 eleverna varit fördelade på 5 klasser. Varje klass synes ha förestått av en klassföreståndare och inrymts i "a separate room" *(Bentham* 1815, Appendix, no. III, s. 86). En traditionell klassläsning förefaller ha tillämpats i samtliga ämnen utom latin, grekiska och geografi. Vid sistnämnda ämnens instruktion har däremot eleverna fördelats på ämnesklasser i enlighet med det franckeska parallellsystemet *(ibid.* s. 87 ff.). Härigenom fick eleverna möjlighet att delta i undervisningen på det stadium, dit begåvning och flit fört var och en inom varje enskild disciplin. Främst synes lancastermetoden ha förekommit vid undervisningen i nyssnämnda ämnen. Latinklassens 200 elever fördelades därvid som exempel på 20 "divisions" var och en med sin särskilde monitör som ledare *(ibid.* s. 87). De elevledda undervisningsövningarna försiggick vid upplinjerade halvcirklar i "a large hall", varvid monitörernas uppgifter enligt rektor främst har varit: "1. To take care that every boy shall construe a portion of the new lesson; 2. To see that his division understand the syntax and construction of the passage; 3. To take care that the right meaning be always given to the passage in all its parts; and, 4. To mark on a slip of paper the names of the boys who fail in saying" *(ibid.* s. 88). Dessa övningar fick sin uppföljning i klassrummet, varvid bl. a. eventuella felaktigheter i monitörernas undervisning diskuterades under lärarens ledning för "a more perfect understanding of the lesson" *(ibid.).*
1) *Bentham* 1815, Appendix, no. IV, s. 93 ff.
2) *Ibid.* s. 93.

tivity and energy".[3]) Visserligen kommer ljudnivån därmed att öka inom skolan, "but the sounds are sweet, for they are the sounds of labour".[4]) Pojkar anses vidare som mycket lämpliga lärare, då de på ett helt annat sätt än vuxna är känsliga för undervisningsstoffets svårigheter och lättare kan tränga in i varandras känsloliv. I förening med ämnesläsningsprincipen har moniteringen vidare setts som en utväg till enskilt och fritt anlagsförverkligande. Lancastermetoden betecknar man således i utlåtandet som ett ofelbart medel att bringa varje lärjunges "talents to the best account" och befordra "the intellectuel career with the same march of mind".[5]) Genom moniteringen tvingas vidare samtliga elever att uppfylla givna plikter, vilket leder till en inre lyckokänsla och ett moraliskt medvetande "that will be useful through life".[6])

Liknande synpunkter på växelundervisningen kommer också till uttryck i Jeremy Benthams pedagogiska tänkande.[7]) Sålunda framhåller denne moniteringen som ändamålsenlig för "the higher, not to say the highest, branches of intellectuel instruction".[8]) Närmast har Bentham därvid åsyftat den bellska skolplanen, som han benämnt "the *New Instruction System*" och önskat realisera inom en tilltänkt "Chrestomathic School".[9]) 600 pojkar och 400 flickor i 7—14 årsåldern tänktes vid denna mönsterinrättning erhålla "useful

3) *Ibid.* s. 96.
4) *Ibid.*
5) *Ibid.* s. 97 f.
6) *Ibid.* s. 97.
7) Jfr *ovan* s. 146.
8) *Bentham* 1815, Appendix, no. I, s. 69.
9) *Ibid.* Se även: *Bentham* 1815, Notes to the principles, s. 8 ff. Åren 1815—17 publicerade Bentham en serie pedagogiska artiklar under samlingsrubriken "Chrestomathia". Med begreppet "Chrestomathic" säger han sig ha åsyftat en skolverksamhet "conducive to useful learning" *(Bentham* 1815, s. 1). Benthams avsikt synes närmast ha varit att få till stånd en provskola med en nyytighetsbetonad och encyklopediskt präglad ämneskrets för som det heter "the use of the middling and higher ranks in life" *(ibid.* rubrik). Verksamheten vid skolan tänktes därvid uppdelad på ett elementarstadium och fem huvudstadier. Förutom en grundläggande läs-, skriv- och räkneundervisning omfattar den föreslagna ämneskretsen bl. a. "Gymnastic Exercises", "Fine Arts", "Applications of Mechanics and Chemistry", "Belles Lettres", "Moral Arts and Sciences" och "All-Directing Art and Science" *(ibid.*, Table I). Skolan skulle enligt Bentham stå öppen för båda könen och mottaga elever från skilda platser i England. För flickornas vidkommande borde dock ämneskretsen i huvudsak koncentreras kring husliga och ekonomiska ämnen *(ibid.* s. 74). Normalt har en 7-årig skolgång ansetts tillfyllest för att inhämta "the aggregate course" *(ibid.* s. 78). Med tanke på den vidlyftiga ämneskretsen och elevernas ringa ålder (7—14 år) framstår sistnämnda påstående som tämligen utopiskt.

instruction in much greater variety as well as quantity" än inom samtidens traditionella lärdomsskolor.[1]) För uppnåendet av denna målsättning hänvisar Bentham bl. a. till Madras-planens "Scholar Teacher Principle" och dess inbesparing av pengar och tid.[2]) Framförallt understryker han emellertid metodens förtjänster i intellektuellt bildningshänseende. Elevernas undervisning av varandra säges sålunda öka deras intresse och uppmärksamhet inför skolarbetet med en förhöjd "relative apitude" som följd.[3]) Att lära andra innebär vidare enligt Bentham att man lär sig själv.[4]) Genom den med moniteringen förknippade fria flyttningen inom och emellan skilda klasser uppkommer dessutom en "*intellectual* exercise" liknande "those corporal exercises in which youths are wont to occupy themselves for mere amusement".[5]) Likaså prisas den lancasterska ämnesläsningsprincipen, varigenom "a scholar belongs to *as many classes*, at the same *time*, as there are different *branches*".[6]) Ytterst synes moniteringen för Bentham ha framstått som en nödvändighet för att uppnå den variation och därmed sammanhängande frihet i fråga om enskilt anlagsförverkligande, som han önskat förverkliga på undervisningens område. Bentham uppehåller sig i "Chrestomathia" huvudsakligen kring skolans funktion som intellektuell bildningsanstalt. Uppenbart har han emellertid även insett vikten av att bibringa eleverna en grundläggande moralisk fostran. Bells skoljuryprincip framhålls därvid som ett utmärkt medel att eliminera lärjungarnas konspirationslusta och vänja dem vid "*justice*, while the love of it instils itself into their breasts".[7]) Den bellska skolplanens "*Universal Delation principle*" gör vidare enligt Bentham varje elev mer eller mindre ansvarig "for every instance of delinquency".[8])

Även om moniteringen sålunda har diskuterats och vunnit insteg inom vitt skilda skolformer i England, var det dock främst på elementarundervisningens område, som den fick någon större betydelse. Metodens faktiska utbredning synes emellertid tämligen vansklig att avgöra. De båda skolsällskapen förde visserligen statistik över sina

1) *Ibid.* ss. 75 och 77.
2) *Bentham* 1815, Notes to the principles, s. 8.
3) *Ibid.*
4) *Ibid.* Jfr *ovan* s. 18.
5) *Bentham* 1815, Notes to the principles, s. 13. Kursiv. i orig.
6) *Ibid.* s. 21. Kursiv i orig.
7) *Ibid.* s. 13. Kurs. i orig.
8) *Ibid.* s. 15. Kurs. i orig.

skolor, men siffermaterialet varierar i de källor, som varit tillgängliga för denna framställning. I allmänhet saknas vidare uppgifter om den totala skolnumerären, vilket omöjliggör någon exaktare jämförelse mellan antalet monitörskolor och övriga undervisningsanstalter.[9]) Helt generellt kan sägas, att England blev det starkaste fästet för den bellska skolplanen, under det att den lancasterska vann större utbredning i Skottland och Irland.[1]) Vid slutet av 1820-talet synes sammanlagt i de tre länderna ha existerat omkring 7000 växelundervisningsskolor med 3/4 miljon elever.[2]) Man beräknar, att cirka

9) Det har i vår egen tid gjorts gällande, att bristen på en central administrativ instans skulle utgöra en av nyckelpunkterna vid förståelsen av 1800-talets engelska undervisningshistoria *(Stuart-Maclure* 1965, s. 4). Man har i sammanhanget pekat på att just denna brist medförde, att parlamentet år 1833 lät sina bidrag till folkundervisningen kanaliseras via de båda skolsällskapen (jfr *ovan* s. 75). Bristen på enhetlig administration återspeglas vidare på skolstatistikens område. Fram till nyssnämnda tidpunkt förekom exempelvis ingen kontinuerlig statistik över antalet skolor eller undervisade elever, även om vissa ansatser gjorts i denna riktning. År 1816 fick sålunda H. Brougham till stånd en kommitté för utrönande av de faktiska folkundervisningsförhållandena i London. Senare utvidgades kommitténs arbete till att gälla landet i dess helhet. Av 11400 utsända formulär besvarades alla utom 200. Svaren utvisade, att 3500 kommuner ännu helt var i avsaknad av skola *(Armytage* 1964, s. 93).

1) *Curtis* 1948, s. 118.

2) Nedanstående tabell, som bygger på "National Societys" rapporter, utvisar antalet elementarskolor i England, Skottland och Irland ledda enligt Madrasplanen jämte dessa skolors elevantal perioden 1812—27:

År	Antal skolor	Antal elever	År	Antal skolor	Antal elever
1812	52	8620	1820	1614	225000
1813	230	40484	1821	1721	235000
1814	360	60000	1822	1790	250000
1815	564	97920	1823	1846	270000
1816	756	117000	1824	1983	300000
1817	1009	155000	1825	2095	315000
1818	1239	180000	1826	2216	340000
1819	1467	200000	1827	2300	370000

(Curtis 1948, s. 118; *Mönster og Abrahamson* 1822, II, s. 151 f. och 1828, III, s. 257). Utöver dessa skolor var Madras-planen vid slutet av 1820-talet införd vid cirka 200 militära och privata skolor med ett elevantal på omkring 30000. Vidare beräknas denna tid 100000 elever ha undervisats i de cirka 1000 söndagsskolor, som stod under "National Societys" beskydd. Sammanlagt synes vid slutet av 1820-talet den bellska skolplanen ha varit tillämpad vid i runt tal 3500 skolor med 1/2 miljon elever *(Mönster og Abrahamson* 1828, III, s. 258). Någon kontinuerlig årlig statistik angående lancastermetodens utbredning har icke kunnat spåras. Under slutet av 1810-talet förefaller lancasterskolornas totala antal i England, Skottland och Irland ha uppgått till inemot 1300 med 130000 elever *(ibid.* 1821, I, s. 153). Det närmast därpå följande årtiondet innebar i sin tur en än kraftigare expansion av den lancasterska skolplanen, som i slutet av 1820-talet beräknas ha varit införd vid 3500 skolor med i runt tal 250000 elever. Av dessa skolor stod endast 400 under direkt tillsyn av "British and Foreign School Society", medan de resterande till större del beskyddades av

4 miljoner elever undervisats i monitörskolor fram till nämnda tidpunkt.[3]) I absoluta tal framstår dessa siffror som nog så höga. Relativt sett torde de dock vara av mer blygsam karaktär. Som ovan nämnts existerar inga direkta jämförelsetal med övriga elementarskolor. Dessa synes dock ännu i början av 1830-talet ha varit förhållandevis få, och flertalet barn fick ingen eller blott bristfällig skolundervisning. Av 10 barn i skolåldern åtnjöt enligt en undersökning 1833 fyra ingen som helst skolundervisning, tre fick undervisning i söndagsskolor, två i någon "dame-school", och endast ett barn erhöll undervisning av mer tillfredsställande slag.[4]) Sett mot denna bakgrund är det uppenbart, att de brittiska monitörskolorna ännu i början av 1830-talet inte utvecklats till det mirakel, som Bell och Lancaster drömt om. Växelundervisningen fick framdeles heller aldrig någon mer revolutionerande betydelse.

Slutet av 1820-talet synes i flera avseenden ha inneburit kulmen för metodens utbredning i England, Skottland och Irland. Under 1830-talet kom moniteringen att införas vid förhållandevis få nya skolor, och inom en del inrättningar började metoden att avvecklas till förmån för andra undervisningsformer. Dessa tendenser kom att bli allt mer markanta efter år 1833, då den engelska staten ekonomiskt började understödja folkundervisningen.[5]) Som ett tecken på moniteringens tillbakagång kan nämnas, att inspektionsföreskrifterna av år 1840 för de episkopala skolorna helt saknar föreskrifter om någon ovillkorlig användning av den bellska skolplanen.[6]) Under 1840-talet kom de båda skolsällskapen att frångå växelundervisningsmetodiken. Är 1839 utfärdade man sålunda inom "British and Foreign

olika skotska och irländska skolassociationer. Bland dessa kan nämnas "Society for promoting the education of the poor in Ireland" instiftat år 1814 och med normalskola i Dublin. Vid slutet av 1820-talet utgjorde detta sällskaps skolor närmare hälften av samtliga lancasterskolor i Storbritannien med över 1600 skolor och omkring 130000 elever *(ibid.* 1828, III, s. 247).

3) *Ibid.* s. 258.

4) *Barnard* 1961, s. 98.

5) Till en början kom de statliga bidragen att distribueras av de två skolsällskapen, men redan 1839 övertogs denna uppgift av en samma år tillsatt statlig kommitté, "Committee of Council of Education" *(Stuart-Maclure* 1965, s. 42). Samtidigt som kommittén fördelade de ekonomiska anslagen till skolorna, övertog den också de inspekterande uppgifterna. Under 1840-talet utsågs vanligtvis präster och lagmän som inspektörer vid de skolor, som stod under beskydd av "National Society" respektive "British and Foreign School Society" *(Adamson* 1930, s. 127).

6) *Stuart-Maclure* 1965, s. 48 f.

School Society" bestämmelser, som gav skolorna valfrihet beträffande undervisningsmetod.[7]) År 1847 övergav associationen helt den lancasterska skolplanen.[8])

Samtidigt som kritiken gentemot monitörskolornas mekaniska instruktion och begränsade ämneskrets förefaller ha växt sig allt starkare under 1830- och 1840-talen, började man på ledande skolhåll att koncentrera sig på en förbättrad lärarutbildning. Ett av huvudsyftena med 1839 års skolkommitté var sålunda att åstadkomma en mer ändamålsenlig lärarutbildning.[9]) På initiativ av bl. a. kommitténs sekreterare, sir J. Kay-Shuttleworth (d. 1877) öppnades år 1840 "Battersea's Normal School". Här gjordes allt för att slå sönder växelundervisningsmetoden. Flera andra utbildningsanstalter för lärare följde Batterseas mönster, och år 1845 fanns inte mindre än 22 "training colleges" för blivande lärare i England och Wales.[1]) Den raska utvecklingen av dessa utbildningsanstalter ger vid handen, att man insett moniteringens nackdelar liksom behovet av välutbildade lärare. Liknande tendenser gjorde sig under 1840-talet också gällande i Skottland och Irland, där flera lärarutbildningsanstalter tillkom som t. ex. Edinburgs normalskola år 1849.[2]) I England visade sig dock dessa "training colleges" som otillräckliga, och år 1846 drog "Committee of Council" upp nya riktlinjer för lärarutbildningen. Det s. k. "pupil-teachers" systemet fick härigenom sin början.[3]) Detta innebar i korthet, att skickligare elever i 13-årsåldern efter genomgången skola påbörjade en femårig pedagogisk utbildning, varvid de dels instruerades i kunskapsämnen och dels medverkade som undervisare vid lektionerna. Statliga bidrag utgick till dessa lärarkandidater, deras lärare och de seminarier, som mottog dem i 18-årsåldern för slutlig utbildning. Systemet ifråga lanserades delvis efter de riktlinjer, som Kay-Shuttleworth lärt känna under en resa till Holland, och genom vilket han hoppades kunna ersätta "the monitorial humbug" som han uttryckte saken.[4]) Utan att här analysera den nya lärarutbildningsformen torde likväl kunna sägas, att "pupil-tea-

7) *A Cyclopedia of education* IV, s. 297.
8) *A. a.* I, s. 451.
9) *Stuart-Maclure* 1965, s. 42.
1) *Barnard* 1961, s. 102.
2) *Cubberly* 1927, s. 625.
3) Jfr *ovan* s. 148.
4) *Barnard* 1961, s. 105.

chers" systemet i flera avseenden har varit besläktat med moniteringen. Under alla förhållanden utgjorde systemet ifråga en naturlig utveckling av monitörskolornas lärarutbildning.[5])

50 år efter Bell och Lancaster utgivit sina första skrifter angående växelundervisningen, synes metoden i England merendels ha betraktats som en nödfallsåtgärd.[6]) För åtskilliga skolmän har moniteringens mekaniska karaktär framstått som ett hinder för en mer personlig fostran av eleverna. Många monitörer synes vidare i de brittiska skolorna liksom på andra håll ha missbrukat sin ställning, liksom de i sin tur har missbrukats av lärarna. Så förekom exempelvis, att betalning utgick till monitörerna, som på så sätt gjordes till en mer eller mindre permanent lärarstab.[7])

Vid en generell bedömning av de brittiska växelundervisningsskolorna får man likväl ej förväxla deras mekaniska prägel med den anda, som besjälat metodens utbredning. Ett stort antal nya skolor tillkom. Gamla skolinventarier utbyttes mot mer ändamålsenliga. Antalet elever i dag- och söndagsskolorna ökade snabbt. Framförallt kom en ny och skolvänligare opinion att växa sig allt starkare. Som professor J. W. Adamson påpekar i sitt slutomdöme om moniteringen, har Bells och Lancasters pedagogiska verksamhet haft "important consequences. It made the provision of popular instruction on a national scale feasible, it compensated to a certain degree for the absence of a body of teachers training and prepared the way for the pupil-teachers system. Out of the controversy between Bell and Lancaster grew the voluntary system, which was at once a makeshift solution of religious difficulty and a compromise between sheer individualism and State-controlled compulsory instruction".[8])

Andra länder utanför Skandinavien

1. *Europa*

I få länder om ens något torde växelundervisningen ha intagit samma framskjutna position som i England, Skottland och Irland. De flesta europeiska stater kom likväl att stifta bekantskap med metoden under 1800-talets förra hälft. Som regel blev försöken med de

5) *Stuart-Maclure* 1965, s. 52.
6) *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik* IV, s. 209.
7) *Birchenough* 1938, ss. 252 f., 274 ff. och 289.
8) *Adamson* 1930, s. 25.

brittiska skolförebilderna av tämligen kort varaktighet, även om man på sina håll gjorde stora ansträngningar att befästa moniteringens rykte som universalmedel på folkundervisningens område.

1.1 *Frankrike*

I samband med Wienkongressen 1814 bilades stridigheterna mellan England och Frankrike. Samtidigt som de fredliga relationerna återställdes, kom ett livligare reseutbyte åter till stånd de båda länderna emellan. Flera fransmän kom härigenom att stifta bekantskap med Bells och Lancasters skolinrättningar.[9]) Via dessa kunskapare spred sig ryktet om de brittiska monitörsystemen till Frankrike, främst Paris. Under loppet av åren 1814—16 utkom likaså flera skrifter, som behandlade de engelska "nymodigheterna" på elementarundervisningens område. Bland författarna kan nämnas grevarna A. de Laborde (d. 1842) och C. de Lasteyries (d. 1849), vilka båda tillhört moniteringens främsta tillskyndare i Frankrike.[1]) Främst synes de ha uppfattat metoden som ett prisbilligt medel för en vidgad folkupplysning. I Lasteyries arbete väcktes också förslag om bildandet av ett skolsällskap i enlighet med de engelska förebilderna.[2])

Idéerna om såväl växelundervisningens stora gagn för en bredare folkbildning som bildandet av ett skolsällskap synes ha vunnit genklang i vida kretsar. År 1815 beordrade Napoleon I igångsättandet av en provskola i Paris för en närmare undersökning av metoden. Skolan kom i gång samma år, och ungefär samtidigt, den 17 juni 1815, erhöll Frankrike sitt eget växelundervisningssällskap — "Société pour l'améliaration de l'enseignement élémentaire".[3]) Sällskapets förste president blev baronen Gérando (d. 1842) med de två tidi-

9) *Zerrenner* 1832, s. 8.

1) *de Laborde, A.*, Plan d'éducation pour les enfans pauvres, d'aprés les deux méthods combinées du Dr. Bell et de Mr. Lancaster, London 1814.
de Lasteyries, C., Nouveau systeme d'éducation pour les écoles primaires adopté dans les quatre parties du monde; exposé de systeme; historie des méthodes sur lesquelles il est basé; de ses avantages et de l'importance de l'établir en France, Paris 1815.

2) *Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 155.

3) *Ibid.* s. 159. Skolan var belägen vid Rue St. Jean de Beauvais och fick till främsta uppgift att utbilda monitörer för en planerad större centralskola. I november 1815 uppläts genom bl. a. tillmötesgående av den dåvarande franske inrikesministern den nedlagda Lizieux kyrkan för detta ändamål. Collége Lizieuz blev därmed den franska växelundervisningens centralskola med plats för 350 elever.

gare omnämnda grevarna de Laborde och de Lasteyries som vicepresidenter.[4])

Understött av regeringen och flera av landets högsta ämbetsmän och ädlingar kom det franska växelundervisningssällskapet att göra en betydelsefull insats på folkundervisningens område. Åren fram till 1821 framstår därvid som de mest intensiva i sällskapets verksamhet. En rad nya elementarskolor tillkom, och andra reorganiserades genom sällskapets försorg i enlighet med moniteringens principer.[5]) Skolorna var fördelade över så gott som hela landet. Sitt starkaste fäste har metoden av naturliga skäl dock erhållit i Seinedepartementet med Paris som centralort.[6]) Bland växelundervisningens främsta utbredningsområden må även Oise-departementet nämnas.[7])

Som ovan antytts har man i Frankrike sökt sig fram mot en nationellt präglad växelundervisning.[8]) Varken Bells eller Lancasters monitörsystem synes med andra ord ha kommit att tillämpas i sina ursprungliga former. Man har i stället sökt sammangjuta de ur fransk synpunkt mest tilltalande dragen av de båda britternas skolplaner till ett enhetligt system under beteckningen "ensignement mutuel".[9]) Typiskt nog framhåller den svenske prästen och läraren Adolf Fred-

4) Anslutningen av såväl fasta som korresponderande medlemmar kom att ske i stor skala under det franska växelundervisningssällskapets första verksamhetsår. Redan i oktober 1815 var förutom 2 medlemmar av den kungliga familjen 5 statsministrar, 26 grevar och flera hundra andra personer anslutna till associationen *(ibid.* s. 172). Liksom i många andra länder kom växelundervisningsmetoden i Frankrike i icke ringa utsträckning att lanceras och beskyddas av icke-pedagoger. Detta torde bl. a. ha sammanhängt med att folkundervisningen denna tid mer betraktats som en social än rent pedagogisk nödvändighet. Filantropiskt intresserade medborgare såg i metoden ett medel för en bredare folkupplysning och därmed även en förbättrad folkmoral.

5) Tre år efter det franska växelundervisningssällskapets grundande, år 1818, synes moniteringen ha varit införd i 369 skolor (därav 26 militära), och år 1821 uppgick det sammanlagda antalet franska monitörskolor till cirka 2000 *(ibid.* ss. 220, 242 och 257; *ibid.* 1828, III, s. 269).

6) Jfr *ovan* s. 157.

7) År 1820 fanns i Oise-departementet 112 skolor — de flesta landsbygdsskolor — där moniteringen tillämpades. Inom dessa 112 skolor uppgick elevantalet till över 100 i endast 12 skolor, under det att antalet elever varierade mellan 26—50 inom 26 inrättningar *(Mönster og Abrahamsson* 1821, I, s. 257). Större skolor har dock inte saknats i Frankrike, även om man här inte kommit upp till elevantal jämförbara med centralskolornas i London. I början av år 1821 synes elevantalet som regel ha varierat mellan 80—400 vid landets beräknade 1400 egentliga elementarskolor med växelundervisning *(ibid.* 1828, III, s. 270).

8) Se *ovan* s. 144.

9) Se *ovan* s. 12.

rik Rådberg (d. 1853), att den "Fransyska Vexel-Undervisnings-Methoden ... är hvarken Doctor Bells eller Lancasters. Den utgöres af Elementer, valda ur bådas, och af hvilka man sökt att bilda ett fullkomligare helt".[1]) Som ett led i försöken att åstadkomma en syntes av de båda britternas monitörsystem torde den ovan omtalade centralskolan i Paris kunna betraktas. Vidare utkom åren fram till 1821 flera skrifter, som bl. a. debatterade de engelska skolförebildernas för- och nackdelar. Den växelvisa undervisningsformen var som bekant heller ingen pedagogisk nyhet i 1800-talets Frankrike.[2])

Liksom tidigare växelundervisningsförsök i detta land blev försöken i början av 1800-talet av relativt kort varaktighet. Under loppet av år 1821 tillkom visserligen 142 nya elementarskolor, vilket dock innebar en minskad ökning av antalet nya anstalter med mer än hälften i jämförelse med närmast föregående år.[3]) Den snabba nedåtgående tendensen framstår som än mer markant år 1822, då endast 19 nya skolor inrapporterades till sällskapet.[4]) Den entusiasm, som mött de brittiska skolförebilderna år 1815, synes sålunda efter kort tid ha övergått till likgiltighet och resignation. Orsakerna härtill var flera.

Redan från början av moniteringens införande i Frankrike hade den romersk-katolska kyrkan intagit en negativ hållning gentemot metoden. På kyrkligt håll fruktade man, att en allmännare folkupplysning skulle kunna undergräva kyrkans egen makt. Den första offentliga attacken mot moniteringen kom år 1816 i en liten skrift författad av prelaten P. Dubois-Bergeron.[5]) Understödd av speciellt det kyrkliga samfundet "Les frères de la doctrine chrétienne" vann kritiken allt starkare gehör såväl inom kyrkliga kretsar som annorstädes. Från flera håll framfördes vidare synpunkten, att metoden hade sitt ursprung i revolutionstidens Frankrike och därför var mindre önskvärd. Att arbeta för växelundervisningen innebar detsamma som att sträva efter en ny revolution — ett orimligt argument, som dock folk i allmänhet förstod.[6]) Så länge regering och

1) *Rådberg* 1820, s. 2.
2) Se *ovan* s. 25 ff.
3) *Mönster og Abrahamson* 1828, III, s. 270.
4) *Ibid.* s. 272.
5) *Dubois-Bergeron, P.*, Des nouvelles écoles à la Lancaster comparées avec l'enseignement des Frères des écoles chrétiennes l'également établies depuis plus d'un siècle, Paris 1816. Dubois-Bergerons dödsår har ej kunnat fastställas.
6) *Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 268.

ämbetsmän stött metoden, hade den trots diverse angrepp stadigt vunnit terräng. Det nya ministeriet Villele (1822—27) ställde sig emellertid likgiltigt, ja rent av avvisande mot folkundervisningen i allmänhet och växelundervisningen i synnerhet. Tidigare understöd från departement och kommuner till elementarskolorna kom att upphöra, samtidigt som de frivilliga bidragen minskade. Härigenom kom flera växelundervisningsskolor att läggas ner helt eller delvis.[7]) Trots motgångarna arbetade Parissällskapet vidare. Liksom "British and Foreign School Society" kom den franska skolassociationen att stå i livlig förbindelse med flera av de övriga europeiska växelundervisningssällskapen. Nämnda kontakt fick stor betydelse för moniteringens senare utbredning i exempelvis Nederländerna, Danmark och Ryssland.[8])

1.2 *Nederländerna*

I Nederländerna synes folkundervisningen inom de nordliga provinserna — nuvarande Holland — ha varit relativt välordnad i början av 1800-talet. Genom olika statliga förordningar har man här vid nyssnämnda tidpunkt sökt åstadkomma en så allmän elementarundervisning som möjligt.[9]) För en vidgad folkupplysning verkade likaså inom de nordliga delarna det år 1784 instiftade sällskapet "Maatschappy tot nut van't allgemeen".[1]) Allt sedan slutet av 1700-

7) *Ibid.* 1828, III, s. 273.

8) Se *nedan* ss. 161, 172 och 184.

9) Den franska revolutionens idéer med bl. a. krav på ett förstatligat undervisningsväsende synes i Holland i början av 1800-talet haft flera förespråkare. År 1798 antogs en författning, som åstadkom skilsmässa mellan stat och kyrka. Genom en bestämmelse i grundlagen erhöll Holland som första land i världen ett undervisningsministerium. År 1801 tillkom landets första folkskolestadga. Denna föreskrev, att möjlighet till elementarundervisning skulle finnas överallt i riket. Vidare organiserades statlig kontroll över skolväsendet. År 1798 hade man tillsatt de första folkskoleinspektörerna. Deras antal ökades redan år 1803 från 8 till 32. År 1803 ersattes likaså 1801 års skolstadga av en mer centraliserad, och denna i sin tur av 1806 års skollag, vilken gjorde bestämd åtskillnad mellan offentlig och enskild undervisning. Enligt sistnämnda förordning skulle förutom i läsning, skrivning och räkning undervisning också meddelas i modersmålets första formella grunder. Eleverna fördelades vidare på 3 skilda klasser *(Sjöstedt och Sjöstrand* 1959, s. 161 ff.). År 1812 beräknas inom de 8 nordligaste provinserna av Nederländerna med en totalbefolkning på 1900000 invånare antalet elementarskolor ha uppgått till 4451 med 190000 elever *(Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 347).

1) År 1809 uppgick antalet medlemmar inom sällskapet till något över 7000. Understött av regeringen kom detta att befrämja inrättandet av skolor liksom anskaffandet av material till desamma *(ibid.)*.

talet hade man vid denna associations skolor lanserat en skolorganisation och undervisningsmetodik, som i hög grad påminner om Bells och Lancasters.[2]) Man kunde därför ha förväntat en alltigenom positiv reaktion gentemot de brittiska skolförebilderna. Inom sällskapet förefaller emellertid underrättelserna om desamma ha mottagits med måttlig entusiasm. Orsaken eller orsakerna härtill har icke kunnat fastställas. Kanske har man ansett införandet av Bells och Lancasters monitörsystem som en onödig åtgärd med tanke på de norra provinsernas tämligen väl utvecklade folkundervisning. Kanske har dessa monitörsystems introduktion också bedömts som överflödig med hänsyn till att en inhemskt präglad växelundervisning redan har förelegat vid till synes åtskilliga av sällskapets skolor.

I jämförelse med de norra delarna av Nederländerna förefaller folkundervisningen inom de södra — nuvarande Belgien — ha varit eftersatt och ringa utvecklad. Det var också främst inom sistnämnda provinser som man kom att intressera sig för de brittiska monitörförebilderna. År 1817 satte sig generalinspektören för den offentliga undervisningen inom dessa södra och fransktalande provinser i förbindelse med växelundervisningssällskapet i Paris. Flera nederländare besökte vidare centralskolan i den franska huvudstaden, vilken kom att tjäna som mönster för de växelundervisningsskolor, som från och med år 1819 inrättades i de södra delarna av Nederländerna. Nyssnämnda år bildades sällskap för metodens befrämjande i städerna Lüttich, Luxemburg, Bryssel och Hun.[3]) Samtliga sällskap uppehöll en livlig kontakt med det franska, som i sin tur sände böcker och tabeller till de nederländska skolorna. En viss förbindelse kom vidare till stånd med "British and Foreign School Society", vars sekreterare J. Millar verksamt bidrog till bildandet av Bryssel-sällskapet.[4]) Detta sällskaps särskilde beskyddare var för övrigt den nederländske kronprinsen, vilken år 1819 tog initiativ till an-

2) Bland sällskapets egna uppslag i fråga om organisatoriska och metodiska föreskrifter må följande nämnas:
att varje skola hade en lärare och två assistenter (hjälpare) valda bland eleverna, att uppsyningsmän utnämndes bland eleverna på varje långbänk för tillsyn av arbete och ordning, att en lärare kunde ha upp till 300 barn i samma klassrum, att skolans arbete leddes med hjälp av tecken och signaler, att inlärningsstoffet indelades i korta och bestämda delar samt att griffelskrift på tavla upptog elevernas mesta tid *(ibid.* s. 347 ff.).

3) *Ibid.* s. 356 ff.

4) *Ibid.* s. 360. Millars dödsår har ej kunnat fastställas.

läggandet av en normalskola i Bryssel.[5]) De växelundervisningsskolor, som eljest kom till stånd i enlighet med främst franska förebilder, koncentrerades i och kring de tidigare nämnda städerna med växelundervisningssällskap.[6])

Som grundlag för utbyggnaden av folkskoleväsendet, speciellt inom de södra provinserna av Nederländerna, har moniteringen utan tvekan ägt en viss betydelse. De försök, som kom till stånd med de brittiska skolförebilderna, har dock varit av relativt kortvarig och lokal karaktär. Genom bl. a. påtryckningar från skolmyndigheterna i landets norra delar ersattes monitörskolorna snart nog av inrättningar med andra metoder. Från katolskt håll motarbetades vidare växelundervisningen, vilket givetvis innebar ett allvarligt hinder för dess vidare utbredning.[7])

1.3 *Schweiz*

I likhet med Nederländernas norra provinser har enskilda kantoner i Schweiz haft ett relativt väl utbyggt elementarskoleväsende i början av 1800-talet. Det blev därför här sällan tal om att anlägga några nya växelundervisningsskolor. Däremot kom man på sina håll att söka införa de brittiska monitörförebilderna vid redan befintliga folkskolor. Den växelvisa undervisningsformen har för övrigt inte varit obekant i Schweiz. Så berättar Heinrich Pestalozzi, att han på grund av en otillräcklig lärarstab placerat en skickligare elev som hjälpare mellan svagare kamrater.[8]) Bekant är vidare, att franciskanerpatern G. Girard (d. 1830) redan år 1804 tillämpat ett slags växelundervisning vid elementarskolorna i Freiburg.[9]) Det var emellertid först efter att ha passerat via Madras, London och Paris, som metoden vann vidare uppmärksamhet och spridning i Schweiz.

Staden Lausanne blev år 1816 den första platsen, där de brittiska skolförebilderna kom att praktiseras vid en schweizisk folkskola.

5) *Ibid.* s. 355.
6) År 1820 fanns i Lüttich 2 skolor för pojkar med 320 respektive 200 elever *(ibid.* s. 357). Luxemburg och Hun hade år 1819 vardera en skola med 150 respektive 120 elever. I Bryssel slutligen öppnades den första växelundervisningsskolan år 1820, vilken året därpå i enlighet med kronprinsens förslag förbands med en övningsskola för blivande lärare *(ibid.* s. 362).
7) Den katolska broderskapsrörelsen "Les prères ignorantins" lyckades i Lüttich t. o. m. utverka bestämmelser om bannlysning av personer, som sympatiserade med de brittiska skolförebilderna *(ibid.* 1828, III, s. 295).
8) *Pestalozzi* 1927, s. 12.
9) *Ottelin* 1913, s. 219 ff.

Stor hjälp fick man här av två franska lärare, vilka även synes ha övertygat stadens myndigheter om moniteringens förträfflighet. Redan halvannan månad efter metodens införande utökades elevplatserna från 100 till 500.[1]) I Freiburg och Genf följde man strax Lausannes exempel, och sommaren 1816 inrättades provskolor i de båda städerna. I Genf bildades samtidigt landets första växelundervisningssällskap.[2])

I Freiburg hade som ovan antytts växelundervisningsformen kommit till bruk inom de av Girard ledda elementarskolorna. Bristen på lärare och ekonomiska medel synes ha fått Girard att tillämpa en elevledd undervisning, vilken han åren fram till 1823 vidareutvecklade i enlighet med de engelska och franska förebilderna. Genom Girards självuppoffrande arbete fick folkundervisningen ett kraftigt uppsving i Freiburg. Staden blev också något av ett centrum för moniteringen i Schweiz. Många skolmän såväl från det egna landet som andra stater skyndade till Girards skolor för att där studera det "nya" sättet att undervisa. Ett besök, som Andrew Bell avlade i staden år 1816, torde ytterligare ha bidragit till ett allmännare intresse för moniteringen. Så kom exempelvis även mer välsituerade mäns söner att sändas till Girards skolor. Likaså infördes växelundervisningen vid Freiburguniversitetets juridiska fakultet.[3]) Detta synes ha ägt rum under loppet av år 1817 och är enligt det källmaterial, som jag haft tillgång till, första gången metoden kommit till användning vid en högskola.

Staden och kantonen Freiburg var den första som införde lagstadgad växelundervisning. I juni 1819 påbjöds nämligen av regeringen denna undervisningsform som obligatorisk inom kantonens samtliga folkbildningsanstalter.[4]) Samma år lagstadgades metoden för folkskolorna i kantonen Aargau.[5])

Bland övriga platser och kantoner, där moniteringen åren 1819—20 kom att uppmärksammas och delvis praktiseras, må nämnas Basel, kantonerna Zürich, Bern och Vaud. Speciellt synes man inom sistnämnda kantons elementarskolor ha haft ett kraftigt inslag av metoden ifråga under första hälften av 1820-talet. I en statlig rap-

1) *Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 327.
2) *Ibid.* s. 331.
3) *Ibid.* s. 336.
4) *Ibid.* s. 340.
5) *Ibid.* s. 343.

port från 1824 meddelas sålunda, att 28878 barn undervisats i enlighet med de brittiska skolförebilderna.[6]) I kantonen Vaud gjordes vidare i början av 1820-talet ett slags jämförande försök mellan den "nya" metoden och den traditionella folkundervisningen.[7])

Även om en hel del kom att göras i Schweiz för växelundervisningens införande och utbredning, fick metoden likväl aldrig samma betydelse här som i exempelvis England. Inom flertalet av landets 25 kantoner kom moniteringen aldrig att slå igenom, främst beroende på att man redan haft en relativt välordnad folkundervisning. Dessutom kom metoden i Schweiz att öppet bekämpas av jesuiterna, vilka bl. a. vände sig mot växelundervisningsskolornas mekaniska religionsundervisning. I Freiburg, ett av metodens starkaste fästen, fick detta till följd, att kantonens regering år 1823 avhyste metoden som obligatorisk. Samma år avsattes pater Girard från alla sina ämbeten och tvangs lämna kantonen.[8]) Därmed hade moniteringen mist sin främste förkämpe, vilket givetvis också kom att medverka till dess tillbakagång i hela landet.

1.4 *Tyskland och Österrike*

Beträffande uppbyggnaden av ett allmänt folkskoleväsende har Tyskland i början av 1800-talet intagit en ledande ställning bland Europas stater.[9]) De brittiska monitörförebilderna fick här heller aldrig någon större spridning. Däremot har de utan tvekan föranlett

6) *Ibid.* 1828, III, s. 282.

7) Försöket, som sträckte sig över en period av 12 månader och omfattade 5 skolor av de båda metodiktyperna, gav följande mycket smickrande resultat för den växelvisa undervisningsformen:

Typ av undervisning	Av 100 barn hade nedanstående lärt sig:		
	Skrivning	Rättskrivning	4 räknesätt
Traditionell	37	21	15
Växelvis	59	45	25

(ibid. s. 282). Experimentet är intressant, då man här troligen för första gången mer systematiskt sökt jämföra moniteringen med en traditionell, lärarledd undervisning. Hur försöket utförts liksom försökspersonernas antal, ålder, urval etc. är å andra sidan okänt, varför inga slutsatser kan dras utifrån nyssnämnda resultat.

8) *Mönster og Abrahamson* 1828, III, s. 286 ff.

9) Redan under senare delen av 1700-talet hade allmän skolplikt börjat införas inom de tyska staterna. I Preussen hade Fredrik den store år 1763 utfärdat ett "General-Land-Schul-Reglement", som stadgade allmän skolplikt för pojkar och flickor i 5—14 årsåldern *(Sjöstrand* 1956, I, s. 205). I Sachsen fanns skoltvång redan sedan 1724, och i Bayern infördes obligatorisk skolgång år 1802, i Baden år 1803 och i Würtemberg år 1806 *(Sjöstedt och Sjöstrand* 1959, s. 184).

en betydande diskussion angående i synnerhet folkundervisningens bildningsmedel. Som skolrådet och seminarielektorn C. G. Zerrenner (d. 1852) påpekar synes också flera tyska skolmän ha erkänt, "dass in der Einrichtung der Lancasterschulen sich Manches vorfinde, dessen Uebertragung oder Benutzung für das deutsche Volksschulwesen sehr vorteilhaft und wünscheswerth sei".[1]) Zerrenner hänvisar därvid bl. a. till en del uttalanden av professorn och ledaren för de franckeska stiftelserna i Halle A. H. Niemeyer (d. 1828), vilken i samband med en resa till England kommit att stifta bekantskap med Bells och Lancasters skolinrättningar.

Sant är utan tvekan, att Niemeyers intresse i hög grad fångats av dessa skolors massundervisning. Så länge bristen på lärare kvarstår, anses också moniteringen förtjäna största uppmärksamhet.[2]) I sina "Beobachtungen auf einer Reise nach England" erkänner han likaså metoden som ett värdefullt medel att bibringa de inom storstädernas slum uppväxande barn- och ungdomsskarorna en elementär undervisning i läsning, skrivning och räkning liksom en viss tukt och ordning.[3]) Lika bestämt avvisar emellertid Niemeyer tanken på att helt låta lärjungarna överta den egentlige lärarens uppgifter i samband med undervisning och fostran. Han har till synes också stått tämligen främmande inför tanken på att införa de brittiska monitörförebilderna inom de tyska folkskolorna.[4]) Framförallt har metodens mekaniskt präglade undervisnings- och uppfostringsprinciper bedömts som ohållbara i samband med en mer högtsyftande bildning. Genom växelundervisningen elimineras nämligen enligt Niemeyer den kraftkälla, som utgöres av "der lebendige Vortrag des Lehrers".[5]) De försök, som bl. a. kommit till stånd i Schweiz[6]) att lansera metoden utanför den egentliga folkbildningssfären, anser han typiskt nog som direkt dömda att misslyckas.[7])

I likhet med Niemeyer intog också prästen och skolmannen B. C. L. Natorp (d. 1846) en reserverad om än betydligt mindre kritisk hållning gentemot de brittiska skolförebilderna. År 1808 utgav Natorp en översättning och kommentar av Lancasters "Improvements" un-

1) *Zerrenner* 1832, s. 9.
2) *Niemeyer* 1822, 2, s. 123.
3) *Ibid.* ss. 124 och 137 f.
4) *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik* IV, s. 208.
5) *Niemeyer* 1822, 2, s. 154.
6) Se *ovan* s. 163.
7) *Niemeyer* 1822, 2, s. 156.

der rubriken "Ein einziger Schulmeister unter tausend Kindern", där den lancasterska klassindelningsprincipen, den samfällda aktiviteten liksom ordningen och kontrollen av elevernas verksamhet framhålls som odiskutabla förtjänster.[8]) Den stora anhopningen av elever i ett och samma klassrum har emellertid å andra sidan av Natorp bedömts som mindre fördelaktig med tanke på lärarens individuella handledning av lärjungarna. Vidare kritiseras det sätt, på vilket Lancaster vädjade till elevernas äregirighet, liksom den mekaniska inövningen av skilda färdigheter. Att Natorp likväl har ansett moniteringen i modifierad form som tillämplig inom de tyska folkskolorna framgår klart i skriften "Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde" från år 1811.[9]) Under slutet av 1810-talet gjordes också en del försök att införa det "nya" lärosättet i städerna Eisenach, Baden och Berlin.[1]) Det var emellertid här liksom på många andra ställen i Europa icke egentliga fackmän på skolans område, som tog initiativet till och ställde sig som garanter för skolorna.[2]) De flesta av dessa inrättningar synes ha upphört redan under första hälften av 1820-talet, och år 1826 var endast skolan i Eisenach i verksamhet.[3]) Så sent som i början av 1830-talet gjordes emellertid ett nytt försök att blåsa liv i den tynande växelundervisningen bl. a. på initiativ av den tidigare omnämnde Zerrenner.[4]) På bekostnad av staden Magdenburg besökte denne år 1830 den berömda normalskolan i Eckernförde i dåvarande danska provinsen Schleswig-Holstein.[5])

8) *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, IV, s. 208. Natorps ovan nämnda arbete har vid utarbetandet av denna framställning icke varit tillgängligt. Jag hoppas dock i en ny volym angående diskussionen kring växelundervisningens för- och nackdelar kunna lämna en mer ingående redogörelse för Natorps synpunkter på metoden.
9) *Ibid.*
1) *Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 388 ff.
2) Jfr *ovan* s. 158 not 4 och *nedan* s. 175.
3) *Mönster og Abrahamson* 1828, III, s. 313.
4) Se *ovan* s. 165.
5) *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, IV, s. 210. Skolan i Eckernförde hade tillkommit år 1820 genom den danska regeringens försorg och under 1820-talet utvecklats till en mönsterskola, vida känd utanför det egna landets gränser. På flera punkter synes man dock vid denna normalskola ha avvikit från de brittiska monitörförebilderna. För det första gällde detta klassindelningsprincipen. I motsats till de brittiska förebilderna existerade här endast två huvudklasser, nämligen:
klass 1: de elever, som kunde stava, läsa innantill, skriva efter långsam diktamen, återge enkla berättelser samt räkna enklare tal och
klass 2: övriga elever *(Tidskrift för folkskolelärare och folkskole-bildningens vänner* 1849, 2, s. 65). För det andra ombesörjde läraren en stor del av den

Zerrenner synes ha fått ett alltigenom gynnsamt intryck av verksamheten vid skolan. I den år 1832 utgivna skriften "Ueber das Wesen und den Werth der wechselseitigen Schuleinrichtung" lovordar han sålunda de danska växelundervisningsskolorna i allmänhet och inrättningen i Eckernförde i synnerhet.[6]) Framförallt understryker Zerrenner betydelsen av den modifiering av de brittiska monitörförebilderna, som här kommit till uttryck, och genom vilken den egentlige läraren själv alltid ombesörjer undervisningen och monitörerna blott brukas "zur Einübung des Erlernten".[7]) I denna sin utformning har växelundervisningen för den tyske skolmannen framstått som ett värdefullt, ja närmast omistligt medel för en ändamålsenlig intellektuell och moralisk bildning. Även om alltid läraren själv har att föra eleverna från "einer Stufe des Wissens und Könnens auf eine neue", så krävs nämligen för beständiga kunskaper att eleverna på egen hand får inöva desamma "zur Vollkommenheit".[8]) Genom lärjungarnas självständiga övningar anses vidare läraren få mera tid över till undervisning än inom de sedvanliga folkskolorna. I själva moniteringen ligger likaså enligt Zerrenner "ein bedeutender Sporn und

egentliga undervisningen. Moniteringen inskränkte sig i huvudsak till inövningen av tidigare under lärarens ledning genomgångna läxor. Då lärare instruerade exempelvis klass 1, sysselsattes klass 2 med nyssnämnda övningar. För detta ändamål var skolans båda huvudklasser indelade i 15 cirklar eller övningskretsar vid läsövningarna och 10 respektive 13 cirklar under skriv- och räkneövningarna. För var och en av dessa övningskretsar fanns ett bestämt urval av läs-, skriv- och räknetabeller. I ett dagligen upprättat hjälpprotokoll betecknades eleverna för korthetens skull med ett s. k. skolnummer. Till varje cirkel hänfördes enligt detta protokoll ett antal skolnummer, dock aldrig fler än 3—4 stycken. Om flera elever vid lärarens examination befanns stå på samma nivå, ägde en ny uppdelning rum. Härigenom kunde flera cirklar förekomma med elever på likartad kunskapsnivå inom de tre huvudämnena *(ibid.* s. 67). För det tredje kom moniteringen vid skolan i Eckernförde att utsträckas till att gälla samtliga elever. Som tidigare nämnts hade Comenius framhållit betydelsen av ett dylikt tillvägagångssätt (se *ovan* s. 23). Inom de flesta monitörskolor synes man dock ha nöjt sig med att låta de äldre och mer försigkomna eleverna tjänstgöra som monitörer. Normalskolan i Eckernförde med sitt konsekvent genomförda växelundervisningssystem framstår i detta avseende som ett intressant undantag. Moniteringen synes här djupast ha betraktats som en elevernas moraliska plikt gentemot varandra, något som klart framgår av bl. a. den svenske skolmannen J. H. Ekendals (d. 1852) iakttagelser. "Lärjungarna måste", enligt Ekendal, "betrakta sitt monitörskap, såsom en kärleksplig emot sin lärare, mot sina kamrater och emot Frälsaren sjelf. Liksom Han kom i verlden, icke för att låta tjena sig, utan att tjena, så böra äfven de tjena sina merlärlingar" *(Tidskrift för folkskolelärare och folkskole-bildningens vänner 1849*, 2, s. 68).

6) *Zerrenner* 1832, ss. VII och 18 ff.
7) *Ibid.* s. 23.
8) *Ibid.* s. 20.

Antrieb zum Fleisse", varigenom kunskapsinhämtandet påskyndas och underlättas.[9]) Framförallt har emellertid växelundervisningen i intellektuellt avseende uppfattats som en nödvändighet för uppnåendet av en individualiserad undervisning. Zerrenner hänvisar därvid till de danska skolornas mindre halvcirklar och elevernas uppdelning på ämnesklasser, varigenom läraren som det heter kan anpassa "der Unterricht dem Bildungsgrade jedes Kindes".[1]) Typiskt nog påpekar han också, att växelundervisningen inte kännetecknas "von einer besonderen Methode des Unterrichts, sondern wirklich nur von einer *Einrichtung* der Schule".[2]) Moniteringens centrala element har för Zerrenner med andra ord tett sig som en annorlunda skolorganisation, genom vilken elevernas varierande begåvningsanlag kunnat beaktas. Nämnda skolorganisation har också setts som fullt förenlig med kravet på att öva samtliga elever "in den Tugenden, welche die Grundlage der Moralität, und die Hauptquelle und Stütze der häuslichen und bürgerlichen Wohlfahrt sind".[3]) Han pekar därvid bl. a. på de danska skolornas varnings- och straffregister liksom skilda protokoll över elevernas framsteg som lämpliga disciplinära medel.[4]) Genom moniteringens taktmässiga inslag och krav på minutiös ordning vänjs vidare lärjungarna vid "stete Regelmässigkeit und festen Gehorsam".[5]) Likaså poängterar Zerrenner de olika elevämbetena som verksamma medel att utveckla pliktmedvetande och känsla för "Gemeinnützigkeit".[6]) Överhuvudtaget finns "in dem ganzen Wesen der wechselseitigen Schuleinrichtung" en anda, som inverkar fördelaktigt på "die ganze gemüthliche und sittliche Bildung der Jugend".[7]) Med sina många förtjänster har växelundervisningen även bedömts vara av central betydelse för en förbättrad tysk folkundervisning. Metoden får dock aldrig enligt Zerrenner införas med tvång utan bör fastmer lanseras på frivillighetens grund i övertygelsen om dess utomordentliga betydelse för en ändamålsenlig intellektuell och moralisk bildning.[8])

9) *Ibid.* s. 74 f.
1) *Ibid.* s. 70.
2) *Ibid.* s. 19. Kursiv. min.
3) *Ibid.* s. 39.
4) *Ibid.* s. 43 ff.
5) *Ibid.* s. 83.
6) *Ibid.* s. 84.
7) *Ibid.* s. 46.
8) *Ibid.* s. 94 f.

På initiativ av Zerrenner kom de danska skolförebilderna att introduceras vid en del folkskolor i Magdeburg och dess grannskap i början av 1830-talet.[9]) Dessa växelundervisningsförsök har emellertid lika litet som tidigare givit upphov till någon mer vidsträckt utbredning av moniteringen i Tyskland. Flera av landets ledande skolmän synes också i likhet med Niemeyer ha intagit en klart negativ hållning till metoden. Bland dess häftigaste motståndare kan nämnas den tyska folkskolans kanske mest betydande gestalt under 1800-talet, seminarierektorn A. Diesterweg (d. 1866), vilken med anledning av Zerrenners lovord om växelundervisningen beslutat att fara till "die Quelle selbst, zu der Normalanstalt in Eckernförde".[1]) Nämnda besök kom till stånd sommaren 1836, varvid Diesterweg säger sig ha erhållit "einen sehr günstigen Eindruck" av skolans lokaliteter, läromedel och yttre ordning.[2]) Däremot har han i klar opposition mot Zerrenners åsikter avfärdat inrättningens undervisningsorganisation som fördärvlig och nedbrytande för såväl elevernas intellektuella som moraliska bildning. På huvudfrågan "was bildet, erzieht, entwickelt, veredelt, unterrichtet das Kind" finns nämligen enligt Diesterweg blott ett svar: "der Lehrer und Erzieher; nicht aber ein anderer unreifer, folglich nicht ein Kind".[3]) Men just "die wechselseitige Schuleinrichtung" undanskymmer detta lärarens centrala inflytande och avlägsnar på så sätt "der unmittelbare, allein lebendige, befruchtende Unterricht des Lehrers".[4]) Väl har Diesterweg insett den växelvisa undervisningsorganisationens cirkelindelning och ämnesläsningsprincip som medel till ett individualiserat kunskapsinhämtande. En uppdelning på undergrupper anser han också som ofrånkomlig "in jeder gemischten Schule".[5]) Cirklarna får dock aldrig bli fler än som är absolut nödvändigt för samtliga elevers framåtskridande och blott så många, "dass der Lehrer mit seiner gereisten Kraft Allen etwas sein und geben könne".[6]) Utifrån denna sin grundinställning har Diesterweg uppenbart uppfattat växelundervisningsskolornas frihet i fråga om enskilt anlagsförverkligande som alltigenom falsk. Moniteringens mekaniska inslag omöjliggör vidare en mer insiktsfull

9) *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik* IV, s. 210.
1) *Diesterweg* 1836, s. 9.
2) *Ibid.* s. 151.
3) *Ibid.* s. 160.
4) *Ibid.*
5) *Ibid.* s. 157.
6) *Ibid.* s. 160.

förståelse av skilda kunskapsämnen, ty eleverna "kennt, weiss, dass es ihnen nicht um Einsicht, nur um das Können zu thun ist. Sie fragen nicht nach dem Warum, sondern nach dem Wie".[7]) Likaså förleds läraren själv "zum Mechanismus" genom bl. a. det ständiga kravet på en långtgående kontrollverksamhet och växelundervisningsskolornas nummer- och protokollsväsende.[8]) Framförallt angriper emellertid Diesterweg de synpunkter, som Zerrenner givit uttryck åt beträffande moniteringens moraliskt fostrande förtjänster. Den fria flyttningen inom och emellan skilda klasser kan visserligen liksom andra "äusseren Dinge" för stunden åstadkomma en viss flit och framåtanda.[9]) All barnuppfostran är likväl till sin natur en ögonblickets produkt, varför alla yttre medel vid ständig upprepning förlorar sin verkan, om de ej besjälas av "der Geist des Lehrers".[1]) Lärarens direkta inflytande över uppfostringsprocessen har likaså av Diesterweg betraktats som centralt för att grundlägga egenskaper som ordning, punktlighet och gemenskap mellan eleverna.[2]) Sammanfattningsvis varnar han också för att införa växelundervisningen inom tyskt skolväsende. Ansträngningarna borde i stället koncentreras på att åstadkomma fullkomligare lärarutbildningsanstalter, ändamålsenligare skollokaler och förbättrade lärarlöner.[3]) Utvecklingen av den tyska folkskolan synes också i stort ha kommit att följa de av Diesterweg skisserade riktlinjerna. Den befarade frammarschen för moniteringen har under alla förhållanden uteblivit. Ej heller fick växelundervisningen någon större spridning i Österrike, där man med början år 1815 gjort en del sporadiska försök att införa metoden. Främst har den här lanserats vid en del regementen för att avhjälpa den grövsta okunnigheten bland soldaterna.[4]) Man förefaller därvid ha hämtat förebilderna från Frankrike, där flera liknande skolor inrättats på 1810-talet. Redan år 1820 började dessa skolor avvecklas i Österrike genom ett kejserligt påbud. Därmed förefaller också metoden här ha berövats sin grogrund.[5])

7) *Ibid.* s. 161.
8) *Ibid.* s. 163 ff.
9) *Ibid.* s. 166.
1) *Ibid.*
2) *Ibid.* s. 168 ff.
3) *Ibid.* s. 177 ff.
4) *Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 387.
5) *Ibid.* 1828, III, s. 312.

1.5 *Ryssland*

I Ryssland synes växelundervisningsmetoden ha blivit känd under loppet av år 1813, då den religiöst och filantropiskt intresserade tsar Alexander I (d. 1825) sände doktor Joseph Hamel (d. 1859) till England för att där bl. a. studera landets skolväsende.[6]) Den sistnämnde kom under sin vistelse i London att i synnerhet intressera sig för Bells och Lancasters skolinrättningar och utgav år 1818 en tämligen ingående redogörelse angående desamma.[7]) Tsar Alexanders intresse för växelundervisningen förefaller i sin tur ha befästs under hans tidigare omtalade besök i London.[8]) Avsaknaden av lärare bekanta med metodens teoretiska grunder och praktiska användning lade dock hinder i vägen för dess utbredning i Ryssland. På förnyat initiativ av tsaren utsändes därför år 1816 fyra studerande från det pedagogiska institutet i St. Petersburg till den bellska centralskolan i London för att där tränga in i metodens olika detaljer.[9])

Ungefär samtidigt med de fyra pedagogernas besök i London kom också några officerare ur den ryska ockupationsarmén i Frankrike att lära känna metoden. År 1817 öppnades i det ryska högkvarteret i Maubeuge en växelundervisningsskola för 267 soldater.[1]) Följande år tillkom här ytterligare en skola, samtidigt som metoden infördes vid flera andra ryska regementen stationerade i Frankrike.[2]) Dessa växelundervisningsförsök på utländsk botten torde ha betytt en hel del för metodens senare utbredning i Ryssland. Bl. a. kom tabeller och läroböcker att överföras från de franska skolorna till hemlandets.

Alexander I hade som nämnts visat sig vara en varm anhängare av växelundervisningen. Ej heller mötte den till en början något motstånd från den grekisk-ortodoxa kyrkan, som tvärtom intog en positiv hållning gentemot moniteringen. Några egna skolor inrättade dock aldrig kyrkan. De första monitörskolorna i Ryssland tillkom i stället på privat initiativ genom en del stormäns frikostiga donationer. Bland magnaterna må nämnas en greve Laval, vilken år 1817

6) *Ibid.* 1821, I, s. 370.
7) Jfr *ovan* s. 144 not 4. Hamels arbete utkom år 1818 på tre språk, nämligen i St. Petersburg på ryska och i Paris på franska och tyska.
8) Se *ovan* s. 86.
9) *Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 371.
1) *Ibid.* s. 369. Se även *Gerelius* 1820, s. 34.
2) *Mönster og Abrahamsson* 1821, I, s. 370. Se även *Gerelius* 1820, s. 34.

kommit i förbindelse med det franska växelundervisningssällskapet och därifrån erhållit en del undervisningsmateriel. Under loppet av år 1818 fick Laval till stånd ett par provskolor och året efter en normalskola på godset Homeln, beläget i Mohilow ej långt från gränsen till Polen.[3])

För en mer organiserad utbredning av metoden bildades år 1819 efter franska förebilder ett växelundervisningssällskap i St. Petersburg med målsättning att inrätta skolor, att trycka erforderliga tabeller samt att ge ut elementarläroböcker.[4]) I början av år 1820 kom en huvudanläggning i St. Petersburg till stånd för 500 elever. Vid denna inrättning hölls dessutom föreläsningar angående metoden. Skolan kom härigenom att tjäna som ett slags normalskola.[5]) Genom sällskapets försorg inrättades även en hel del skolor i de närliggande provinserna. Speciellt synes dessa ansträngningar ha krönts med framgång i Kiev, där man vid ett uppfostringshus för 1800 pojkar nått betydande resultat med den "nya" metoden. År 1821 beräknas det sammanlagda antalet skolor ha uppgått till 60 stycken med 9000 elever.[6]) Sällskapet kom likaså att medverka vid växelundervisningsmetodens utbredning i de asiatiska delarna av Ryssland under början av 1820-talet.[7])

Även på regeringshåll har man aktivt medverkat vid moniteringens utbredning i Ryssland. Främst gällde detta krigsministeriet, som hade att ombesörja undervisningen av soldatbarn, vilkas antal beräknas ha uppgått till omkring 50000 i början av 1820-talet. På tsarens initiativ utsågs 1818 en kommitté med uppgift att vidtaga nödvändiga åtgärder. Resultatet lät inte vänta på sig. Redan samma år var 4 provskolor i gång i Moskva, St. Petersburg, Kiev och Tombsk, och i början av 1820 var 31 skolor färdigställda, spridda över hela landet. Som lärare vid dessa skolor synes till övervägande del ha brukats från Frankrike hemkomna soldater, vilka där lärt känna metoden.[8]) På befallning av krigsministeriet kom dessutom 60 skolor för underofficerare och soldater att inrättas under loppet av år 1820. Varje regemente ålades att iordningställa en eller flera växelundervisnings-

3) *Gerelius* 1820, s. 34.
4) *Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 380 ff.
5) *Ibid.* s. 382.
6) *Ibid.* s. 383.
7) *Ibid.* 1828, III, s. 305 ff.
8) *Ibid.* 1821, I, s. 374 ff.

skolor. Början gjordes vid det kejserliga gardet. För varje regementsskola skulle en officer utses som inspektör, vilken med jämna mellanrum hade att inlämna rapport om det allmänna tillståndet vid skolan till krigsministeriet.[9])

I Ryssland liksom i de flesta andra länder kom dock växelundervisningens uppsving och blomstringstid att bli av relativt kortvarig natur. Redan år 1823 var flera av de militära skolorna upplösta. Även inom de egentliga barnskolorna började motgångarna göra sig gällande för metoden. En nybildad ministär visade sig allmänt ointresserad av en vidgad folkundervisning. Den grekisk-ortodoxa kyrkan intog i sin tur en kyligare hållning gentemot växelundervisningen, som man snart nog öppet motarbetade.[1]) Följden blev, att metoden endast på få ställen överlevde tsar Alexander I.[2])

1.6 *Sydeuropa*

Från slutet av 1810-talet kom Bells och Lancasters skolplaner även att uppmärksammas inom flera sydeuropeiska länder. I Portugal lät exempelvis hertigen av Wellington år 1812 i Lissabon anlägga en växelundervisningsskola för 320 engelska soldatbarn.[3]) Liknande skolor kom senare till stånd på flera platser i detta land. År 1818 uppgick deras antal till 55 stycken.[4]) Framgångarna för metoden kom emellertid i Portugal relativt omgående att motverkas av en del skrifter, vilka vände sig mot folkundervisningen i allmänhet och moniteringen i synnerhet. År 1824 upphävde en kunglig förordning samtliga ovan nämnda arméskolor.[5])

En viss betydelse synes de brittiska skolförebilderna även ha haft i Grekland, där kontakten med desamma förmedlats genom studenter från skilda europeiska universitet. År 1817 tillkom den första växelundervisningsskolan på ön Chios med bistånd av det franska växelundervisningssällskapet.[6]) Några år senare inrättades en normalskola i Jassy, varifrån lärare utgick till bl. a. Athen, Sparta, ja ända till Smyrna i Mindre Asien.[7]) Under en vittomfattande resa åren 1818—

9) *Ibid.* s. 375.
1) Jfr *ovan* s. 171
2) Se *ovan* s. 86.
3) *Mönster og Abrahamsson* 1821, I, s. 418.
4) *Ibid.* s. 420.
5) *Ibid.* 1828, III, s. 324.
6) *Ibid.* 1821, I, s. 422.
7) *Ibid.* s. 424.

20 kom den tidigare omtalade W. Allen[8]) även att besöka en del grekiska öar och städer.[9]) På Scio inspirerade hans besök till bildande av ett skolsällskap, vilket senare kom att verka för metodens utbredning på de joniska öarna.[1]) Någon fastare förankring torde dock aldrig växelundervisningen ha fått inom grekiskt skolväsende. Detta synes för övrigt gälla samtliga sydeuropeiska länder, även om man på sina håll arbetade nog så energiskt på metodens vidare utbredning. Bäst utföll försöken i Italien och Spanien.

Italien

Under 1700-talet synes flera furstar i Italien gentemot kyrkan ha hävdat sin rätt och plikt att ombesörja en bredare folkupplysning. Allmän undervisningsplikt, sanktionerad av den franska republiken, proklamerades av Murat (d. 1815) i kungariket Neapel 1810 och av den österrikiska regimen i Lombardiet och Venetien 1818.[2]) Det var utifrån dessa och liknande strävanden för en allmännare folkundervisning, som växelundervisningen kom att vinna gehör på skilda platser. I likhet med andra länder framstod nämligen denna undervisningsform i Italien som ett lika prisbilligt som ändamålsenligt medel i kampen mot analfabetism och dålig moral. Här liksom på andra håll var det också främst furstar, ädlingar och andra stormän, vilka lade sig ut för metoden och som magnater underhöll skolor, ofta på sina egna gods och domäner.

I Norditalien förefaller allt sedan det 16:e århundradet ha existerat undervisningsformer, som starkt påminner om Bells och Lancasters monitörsystem.[3]) Det var emellertid först genom kännedomen om de brittiska skolplanerna, som växelundervisningen fick större spridning inom italienskt skolväsende. Metoden kom därvid först att vinna insteg i provinsen Savojen, där den infördes vid en skola i staden Annecy år 1816. God hjälp hade man här av en lärare från normalskolan i Paris, vilken bl. a. ombesörjde översättningen av franska undervisningstabeller till italienska.[4])

Under åren fram till 1820 kom vidare växelundervisningen att spri-

8) Jfr *ovan* s. 94.
9) *Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 424.
1) *Ibid.* s. 426.
2) *Sjöstedt och Sjöstrand* 1959, s. 241.
3) *Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 389.
4) *Ibid.* s. 392.

das till andra italienska provinser. I Lombardiet, Toscana, Neapel och på Sicilien bildades också sällskap för att underlätta metodens vidare utbredning. Flera av dessa uppehöll kontakter med sällskapet i Paris, dit man bl. a. vände sig för att få lärare utbildade. De franska skolförebilderna kom på så sätt att dominera växelundervisningsinrättningarna i Italien.[5]) Speciellt väl synes försöken att införa metoden ha lyckats på Sicilien, där staden Palermos styresmän 1819 beviljade anslag för inrättande av en skola för 300—400 barn.[6]) Under första hälften av 1820-talet tillkom också flera betydande skolor i Messina, Agrigent och andra städer. Bland dessa skolors beskyddare fanns många präster, vilket framstår som anmärkningsvärt med tanke på den romersk-katolska kyrkans i allmänhet negativa hållning mot växelundervisningen.[7])

Någon mer fast förankring torde dock aldrig växelundervisningsmetoden ha fått i Italien. Redan under 1820-talets början kom den att avvecklas i Lombardiet, där den österrikiska regimen förbjöd dess användning.[8]) Längst kom moniteringen att bestå i de toscanska provinserna. Omkring år 1830 synes likväl flertalet växelundervisningsskolor ha upphört även här liksom i övriga delar av Italien.[9])

Spanien

Via kontakter med Frankrike och England blev växelundervisningen känd i Spanien under slutet av 1810-talet. År 1817 utbildades vid normalskolan i Paris 4 unga spanjorer till lärare. På kunglig befallning sändes vidare en kapten Kearney till London för att där lära känna Bells och Lancasters skolplaner.[1]) Flera spanska hertigar slöt senare upp kring försöken att åstadkomma en vidgad folkupplysning

5) *Ibid.* s. 393 ff.
6) Försöken att få till stånd en växelundervisningsskola i Palermo synes ha inletts i januari 1819. Redan två månader senare var verksamheten i full gång vid inrättningen, där eleverna förefaller ha trivts utmärkt. På deras egen begäran avskaffade man ferier och fridagar. Mot slutet av det första verksamhetsåret började man även att utbilda lärare vid skolan, som därmed fick rang av normalskola. Härigenom kunde flera sicilianska skolor förses med utbildad lärarpersonal, vilket självklart underlättade metodens vidare utbredning *(ibid.)*.
7) På Sicilien inrättade kyrkan t. o. m. egna växelundervisningsskolor. Så införde exempelvis jesuiterna metoden vid sitt kollegium i Alcamo *(ibid.* s. 409 ff.). Likaså kom dåvarande påven och prästerskapet i Kyrkostaten att medverka till metodens spridning i Rom, där en provskola inrättades år 1820 *(ibid.* s. 407).
8) *Ibid.* 1828, III, s. 316.
9) *Ibid.* s. 320.
1) *Ibid.* 1821, I, s. 412.

medelst växelundervisningen. På privat initiativ öppnades den första monitörskolan i Madrid år 1819. Samma år utkom en kunglig förordning med befallning om inrättande av växelundervisningsskolor i samtliga större städer. I samband härmed tillsattes en kommitté på 9 personer för att följa upp försöken med metoden.[2]) Madrid-skolan omvandlades av kommittén till normalskola med uppgift att förse övriga skolor i landet med lärare. Vidare lät man utarbeta tabeller på spanska samt en plan för skolanläggningar landet runt.[3])
Åren 1819—22 synes ha inneburit de största framgångarna för metoden i Spanien. Under nämnda period infördes den vid relativt många elementarskolor. Bland de större kan förutom den i Madrid nämnas skolorna i Barcelona, Saragossa, Sevilla, Granada, Valencia och Corunna.[4]) Bestämmelser år 1830 om att varje spanjor, som ej kunde läsa, skulle mista sin rösträtt, torde också ha givit metoden en knuff framåt. Å andra sidan kom de under 1830-talet begynnande inre oroligheterna med upplopp och borgarkrig att dämpa dess utbredning. Dessa förhållanden synes för övrigt ha verkat förlamande på landets skolväsende i dess helhet.[5])

2. *Andra världsdelar*

Samtidigt som Bells och Lancasters monitörsystem under 1800-talets första decennier vann insteg inom en rad europeiska länder, sökte man även i andra världsdelar att åstadkomma en vidgad folkupplysning i enlighet med de brittiska skolförebilderna. De båda sällskapen "National Society" och "British and Foreign School Society" intog därvid i likhet med det franska växelundervisningssällskapet en central och aktiv roll. Till olika platser runt om i världen sände dessa associationer lärare och medhjälpare. Vidare uppehöll de en många gånger livlig korrespondens med sina filialsällskap, vilka uppmuntrades och understöddes på skilda sätt. En betydande insats gjordes vidare av missionärer och missionssällskap, som i växelundervisningen såg ett lämpligt medel att eliminera fördomar, vidskepelse och moraliska brister bland infödingarna.[6]) Inom flera brittiska missionssällskap synes det också närmast ha varit lag på att ingen

2) *Ibid.* s. 413.
3) *Ibid.* s. 414.
4) *Ibid.* 1828, III, s. 322.
5) *Ibid.* s. 323.
6) *Ibid.* 1821, I, s. 436.

person utsändes till främmande land utan att först ha inhämtat kännedom om växelundervisningen vid någon större normalskola.[7]) Sin största betydelse utanför Europas gränser torde metoden ha fått i Nordamerika. En mer ingående beskrivning av dess utbredning på denna kontinent har därför ansetts befogad. Helt summariskt skall dock här först nämnas något om moniteringens utbredning inom övriga världsdelar.

2.1 *Asien, Afrika och Australien*

I Asien kom Bells och Lancasters skolplaner främst att vinna terräng i Indien, där ju för övrigt växelundervisningsformen varit känd sedan långt tillbaka i tiden.[8]) Städerna Calcutta, Bombay och Madras utgjorde vid 1800-talets början det brittiska imperiets huvudsäten i detta land. De blev också huvudcentra för växelundervisningen och dess utbredning i Östasien. Redan 1810 anlade baptistmissionärer i Calcutta en skola i enlighet med "British and Foreign School Societys" regler. Inrättningen kom dock omgående att motarbetas av medlemmar ur den engelska episkopalkyrkan. Skolstriden, som blossat upp i England 1805, fick således återverkningar långt utanför det egna landets gränser. Liksom i hemlandet valde statskyrkans anhängare en positiv väg att bekämpa de frikyrkliga skolsträvandena. Under ledning av sin biskop slöt man sig samman och bildade år 1818 sällskapet "The Berhamore and Moorshidabed Native School Society".[9]) År 1823 uppgick sällskapets skolor till 120, av vilka 5 utgjorde normalskolor med en icke obetydlig lärarutbildning på sina program. Liknande skolassociationer tillkom också i Bombay och Madras med anknytning till såväl den bellska som lancasterska moderorganisationen i England. Flera hundra växelundervisningsskolor synes ha varit i verksamhet i nyssnämnda städer under 1820-talet. Inte minst har man tagit sig an de många bastardbarnens vård och undervisning. Mycket arbete kom likaså att läggas ned på fattiga och föräldralösa flickors uppfostran. Enbart i Calcutta beräknas antalet flickskolor år 1827 ha uppgått till inemot ett 40-tal. Från de indiska storstäderna spred sig metoden under 1820-talet även till en rad platser ute i landet. Flitigast synes man ha arbetat på dess

7) *Mönster og Abrahamson* 1828, III, s. 339.
8) Se *ovan* s. 17.
9) *Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 438 ff.

införande vid de brittiska missionsstationerna. Visst stöd fick man i detta arbete från regeringen, som 1823 tillsatte ett särskilt undervisningsråd med uppgift att verka för växelundervisningens utbredning i Indien.[1])

Tack vare främst engelska och franska insatser fick moniteringen likaså en viss spridning i Afrika och Australien under 1810- och 1820-talen. Någon större betydelse torde dock aldrig metoden ha fått i dessa världsdelar, även om en del lokala försök gjordes att introducera densamma. Bäst synes försöken ha utfallit i Senegal, Sierra Leone och längs den afrikanska sydvästkusten.[2]) I Australien åter utvecklades New South Wales med staden Sydney till något av ett centrum för växelundervisningsmetoden.[3])

2.2 *Central- och Sydamerika*

Från och med början av 1820-talet kom växelundervisningen även att införas vid en del elementarskolor i Central- och Sydamerika. Delvis fick man här kännedom om metoden via Nordamerika. Det var dock främst med bistånd av "British and Foreign School Society" som merparten monitörskolor kom till stånd. Här liksom på så många andra håll erhöll metoden vidare ett värdefullt stöd av statsmän och regeringar. Speciellt inom de större städerna blev det också vanligt att inrätta normalskolor, vilka försåg de kringliggande områdena med lärare. Sådana inrättningar kom exempelvis till stånd i Buenos Aires år 1820, Montevideo år 1821, Mexico City år 1822 samt i Rio de Janeiro och Bogotá (Columbia) år 1823. På några håll kom även metodens utbredning att befrämjas lagstiftningsvägen. Så tillkom exempelvis i Columbia 1821 en lag, som ålade varje by att i görligaste mån inrätta åtminstone en fast skola. Inom varje departementsstad skulle vidare anläggas en normalskola. Att man därvid tänkt sig växelundervisningen som ett medel att nå denna målsättning synes helt klart. Liknande bestämmelser tillkom också 1822 i Peru, där ett regeringsdekret fastslog metoden som obligatorisk vid landets samtliga elementarskolor.[4])

Någon mer varaktig utbredning förefaller dock aldrig Bells och

1) *Mönster og Abrahamson* 1828, III, s. 340 ff.
2) *Ibid.* s. 374 ff.
3) *Ibid.* s. 435 ff.
4) *Ibid.* s. 408 ff.

Lancasters skolplaner ha erhållit i Central- och Sydamerika. Att metoden likväl här kommit att betyda en hel del för avhjälpandet av analfabetism och vidskepelse synes dock uppenbart.

2.3 *Nordamerika*

De närmaste decennierna efter oavhängighetsförklaringen 1776 synes i Förenta staterna ha inneburit ett allmännare intresse för upplysnings- och undervisningsfrågor än tidigare. Nationella, politiska och sociala faktorer kom inte minst att aktualisera behovet av en vidgad folkbildning.[5]) I likhet med många andra länder har emellertid betydande svårigheter förelegat i Nordamerika beträffande förverkligandet av denna målsättning. Ännu i början av 1800-talet var landet glest bebyggt.[6]) Avsaknaden av ett utbyggt kommunikationsväsende har likaså utgjort ett betydande hinder för utbyggnaden av ett mer ordnat skolsystem.[7]) De många gånger goda föresatserna bromsades vidare genom bristen på ekonomiska medel.[8]) De folk-

5) Behovet av en allmän och nationell undervisning synes för åtskilliga amerikanare ha framstått som ett nödvändigt led i den nya unionens framväxt under slutet av 1700-talet. I nära relation till de nationella kraven på en allmännare undervisning stod de politiska. De breda folklagren behövde ej blott ett patriotiskt sinnelag utan även övning att rätt bruka sina nyvunna rättigheter. Demokratiseringen fordrade med andra ord en vidgad folkupplysning *(Brubacher* 1947, s. 392). I likhet med de engelska storstäderna började också i de amerikanska en tilltagande slum och moralisk försoffning göra sig gällande i början av 1800-talet. Inte minst inom dessa områden torde en vidgad folkupplysning för många ha framstått som en förstahandsuppgift ur social synpunkt (jfr *Good* 1947, s. 400).

6) Vid 1800-talets början synes befolkningen i Nordamerika totalt ha uppgått till omkring 5 1/3 miljon, d. v. s. en mycket ringa folkmängd med tanke på landets ytinnehåll. Högsta folktäthet uppvisade de nordöstra delarna av unionen. De största städerna var denna tid Philadelphia med 70000 och New York med 60000 invånare.

7) *Good* 1947, s. 399.

8) I början av 1800-talet synes det ha varit tämligen klent beställt med offentliga skolor i Nordamerika. De skolplaner, som framkommit åren efter frigörelsen, hade i ringa mån förverkligats. I hela unionen existerade sålunda endast ett 30-tal "colleges" eller högre skolor, av vilka de flesta var av relativt låg standard *(Eby and Arrowood* 1946, s. 709). Beträffande inrättningarna för den egentliga folkundervisningen synes dessa främst ha varit koncentrerade till städerna. I huvudsak uppehölls och understöddes dessa skolor på privat väg. Merendels hade likaså elevernas föräldrar att erlägga en viss skolavgift. Dessa avgifter torde i många fall ha utgjort ett hinder för de fattigare barnens undervisning *(Good* 1947, s. 400). Några federala eller statliga bidrag anslogs denna tid icke till folkbildningen. Konstitutionens fäder synes ha satt sin tillit till det privata initiativet. Det var och förblev ännu under flera årtionden efter år 1800 i huvudsak genom enskildas, församlingars och kyrkliga organisationers insatser, som folkundervisningens sak drevs framåt *(ibid.* s. 404).

bildningsanstalter, som existerade, bar oftast också fattigskolans prägel. En typisk s. k. "district school" inrymdes vanligen i ett blockhus eller enkel koja. Lärarna utgjorde här som på många ställen i Europa denna tid en heterogen skara utan annan utbildning än den som gavs i diverse by- och stadsskolor.[9])

Det är mot denna bakgrund tämligen naturligt, att växelundervisningen med sina ringa ekonomiska omkostnader och till synes effektiva undervisnings- och uppfostringsprinciper även i Förenta staterna vann gehör på många ställen. Sin främsta utbredning fick monitörskolorna inom de östra delarna av unionen, där de i huvudsak kom att koncentreras till de större städerna. New York, Philadelphia, Boston, Baltimore, Cincinnati, Louisville, New Hawen och Detroit utgjorde sålunda under 1800-talets första decennier några av växelundervisningens huvudcentra i Nordamerika. I flera av dessa städer liksom på andra platser tillämpades metoden ännu på 1850-talet och synes här ha varit mer livsduglig än på de flesta andra håll. Sitt främsta värde torde moniteringen ha haft genom den vidgade folkundervisning och det ökade intresse för denna, som den åstadkom. På åtskilliga platser ledde metoden till uppkomsten av avgiftsfria "public schools".[1])

I New York, som år 1805 distanserat Philadelphia som republikens folkrikaste stad, tillkom den första växelundervisningsskolan så tidigt som år 1806.[2]) De brittiska skolförebilderna synes därmed för första gång vunnit fotfäste utanför det egna landet. Skolan organiserades i enlighet med de lancasterska riktlinjerna, vilka för övrigt kom att ligga till grund för de flesta monitörskolor i Amerika.[3])

I New York kom lancastermetoden att bli mer varaktig än på någon annan plats i unionen. Detta torde väsentligast ha sammanhängt med det nitiska arbete, som nedlades av det år 1805 instiftade sam-

9) *Eby and Arrowood* 1946, s. 710.
1) *Good* 1947, s. 404.
2) *Ibid.*
3) Den lancasterska skolplanens frammarsch i Nordamerika torde till stor del ha sammanhängt med dess mindre dogmatiska karaktär i jämförelse med den bellska. En högkyrkligt inriktad kristendomsundervisning skulle med sannolikhet på många platser ha mött motstånd med tanke på befolkningens heterogenitet i fråga om religiös inställning. En mönstring år 1814 av 825 flickor vid 3 av New Yorks handarbetsskolor gav följande resultat beträffande flickornas religiösa bakgrund:
279 presbyterianer, 205 högkyrkliga, 142 baptister, 130 metodister, 33 holländska protestanter, 20 katoliker och 16 reformerter *(Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 475. Jfr även *ibid.* s. 401 ff.).

fundet "Free School Society", vars namn senare ändrades till "Public School Society".[4]) Ledare och initiativtagare till organisationen var ingen mindre än stadens borgmästare De Witt Clinton (d. 1828), senare guvernör i staten New York. I 21 år var Clinton president i sällskapet, som under hans ledning upplevde sin verkliga storhetstid.[5]) År 1810 startades en penninginsamling till förmån för nya skolanläggningar. Samma år tillkom också sällskapets andra huvudanläggning med plats för 500 elever. En särskild kvinnokommitté vakade över flickornas undervisning och fostran och inrättade under 1810-talet flera handarbetsskolor efter den lancasterska centralskolans mönster.[6]) På Clintons inrådan tillsattes 1818 en generalinspektör för sällskapets samtliga skolor med uppgift att samordna och likrikta verksamheten. De närmaste åren efter 1818 innebar också ett markant uppsving för metoden, som stadigt vann terräng inom New Yorks elementarskolor.[7])

Från New York spred sig moniteringen vidare och då främst till unionens större städer. Allt sedan 1807 fanns lancasterskolor i Boston, Baltimore och Philadelphia. I sistnämnda stad, huvudort i Pennsylvania, existerade sedan 1800-talets början ett slags fattigskolor, som understöddes genom lokala uttaxeringar.[8]) Inte minst inom dessa anstalter kom moniteringen att hälsas med tillfredsställelse. År 1811 började också lancastermetoden på allvar införas här. Att metoden i Pennsylvanias och speciellt dess huvudstads skolor redan från denna tid fick en fast och enhetlig förankring torde till stor del ha berott på den normalskola, som inrättades samma år i Georgetown nära Philadelphia. Denna normalskola utgjorde det första försöket i Nordamerika att få till stånd en mer systematisk lärarutbildning.

4) *Good* 1947, s. 405.
5) *Eby and Arrowood* 1946, s. 713.
6) *Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 482 ff. År 1823 synes växelundervisningssällskapet i New York ha fått till stånd 20 större skolor med i medeltal 440 elever *(ibid.* 1828, III, s. 403). Främst har man omhändertagit stadens fattigare barn, vilka utan avgift undervisades i sällskapets skolor. En tid erhöll associationen för sin verksamhet ekonomiskt stöd från såväl staden som staten New York. Olika kyrkliga skolorganisationer protesterade dock mot denna privilegiering av lancasterskolorna. Skulle stad och stat bistå en sekt, så borde den även göra det för andra. Som resultat av bl. a. dessa meningsskiljaktigheter tillkom 1842 i New York ett skoldepartement med uppgift att utforma ett allmänt skolsystem. "Public School Society" fortsatte dock sitt arbete för moniteringens utbredning fram till år 1853, då samfundet upplöstes *(Good* 1947, s. 405).
7) *Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 482 ff.
8) *Eby and Arrowood* 1946, s. 714.

Flera av de utexaminerade lärarna kom också att sändas till platser utanför Pennsylvanias gränser.[9]) Under loppet av år 1818 ersattes Georgetowns normalskola av en ny och större inrättning i Philadelphia. Dess organisatör och förste lärare var Joseph Lancaster, vilken som tidigare nämnts hade utvandrat från England.[1]) Genom Lancasters försorg blev denna lärarutbildningsanstalt en avbild av skolan vid Borough Road. Omkring 1000 elever eller 1/3 av stadens fattigare barn erhöll här kostnadsfri undervisning. Åtskilliga lärarkandidater kom likaså att utexamineras vid skolan.[2]) År 1821 drog den allt rastlösare Lancaster vidare till Baltimore, där han lade grunden till ännu en skola.[3]) Hans vistelse i Philadelphia, Baltimore och andra amerikanska orter torde ha bidragit till ett förhöjt intresse för moniteringen. I Philadelphia jämte omnejd blev den t. o. m. påbjuden i lag från och med år 1818.[4])

Som ovan nämnts har de flesta växelundervisningsskolorna i Nordamerika organiserats i enlighet med de lancasterska principerna.[5]) I New England med omnejd synes dock även de bellska ha kommit till användning huvudsakligen på initiativ av sällskapet "The Society for the Propagation of the Gospel in Foreign Parts" (S. P. G.). Sedan 1700-talets början hade detta sällskap främst i New England nedlagt ett betydande arbete i kampen mot analfabetism och vidskepelse. Förutom den vita befolkningen synes omsorgerna även ha gällt negerslavar och indianer.[6]) Flera av sällskapets präster associerade sig med "National Society", som i sin tur från England översände materiel och läroböcker. I Halifax tillkom år 1815 den till synes förnämsta av de enligt Madrasplanen organiserade skolorna.[7]) Den bellska skolplanen kom likaså till bruk inom S. P. G.:s söndagsskolor och vid en del missionsstationer.[8])

Moniteringen har av allt att döma fått en tämligen vidsträckt utbredning i Nordamerika. Enligt Mönster och Abrahamson skulle metoden år 1820 varit i bruk vid omkring 200 skolor med över 30000

9) *Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 472 ff.
1) Se *ovan* s. 95.
2) *Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 479 ff.
3) *Ibid.* 1828, III, s. 405.
4) *Ibid.* 1821, I, s. 478.
5) Se *ovan* s. 180.
6) *Eby and Arrowood* 1946, s. 534.
7) *Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 470.
8) *Ibid.* 1828, III, s. 407.

elever.[9]) Att döma av normalskolornas storlek och den entusiasm som metoden omfattats med under hela 1820-talet, synes man på goda grunder kunna förutsätta, att antalet monitörskolor under 1830-talet snarare har ökat än minskat. Först under 1840-talet kom dessa skolor på allvar att mista i popularitet. På skilda platser som i exempelvis New York höll sig dock metoden kvar ännu i början av 1850-talet.[1])

Våra grannländer i söder och väster

Under 1800-talets förra hälft kom Bells och Lancasters pedagogiska idéer även att influera de nordiska ländernas skolväsende. Först synes de ha nått vårt eget land, men både i Danmark och Norge har man relativt tidigt fångat upp de "nya" idéerna. En ömsesidig influens förefaller därvid ha ägt rum mellan de tre länderna. Så verkade exempelvis svenska skolmän i såväl Norge som Danmark.[2]) Från danskt håll översändes undervisningsmateriel till Norge, som i sin tur sände kunskapare till vårt eget land.[3]) Mellan de tre länderna förekom likaså en ganska livlig korrespondens angående metoden och diverse skolförsök med densamma. Att växelundervisningen fått en något olika gestaltning i de nordiska länderna är dock lika uppenbart. Före en närmare granskning av metodens utbredning och debatten kring densamma i Sverige synes det därför på sin plats att här teckna dess utveckling i Danmark och Norge.

1 *Danmark*

Den vändpunkt, som för den svenska folkundervisningen utgjordes av lagen år 1842, inträdde i Danmark redan 1814. Genom skolordningen av den 29 juli 1814 infördes nämligen allmän undervisningsplikt för åldern 6 à 7 till 13 år.[4]) Den under 1810- och 1820-talen

9) *Ibid.* 1821, I, s. 486.
1) Se *ovan* s. 181 not 6.
2) Se *nedan* ss. 184 not 1 och 194.
3) Se *nedan* s. 194.
4) Enligt 1814 års lag gällde undervisningen i första hand kristendomskunskap, läsning, skrivning och räkning. Därtill kom undervisning i bl. a. historia och geografi. Lärarna skulle vara seminarieutbildade. Eleverna fördelades på 2 klasser med en ungefärlig gräns vid 10-årsåldern. Vid sidan av folkskolorna i städerna skulle kunna inrättas "borgerlige Realskoler" för mer välbeställda familjers barn med undervisning i bl. a. naturvetenskap och främmande språk. 1814 års lag gav i stora drag samma möjligheter som 1842 års folkskolestadga och 1820 års skolordning i Sverige *(Sjöstrand* 1965, III: 2, s. 386).

kraftigt försämrade danska ekonomin, en följd av en rad olyckliga omständigheter på det in- och utrikespolitiska planet, synes emellertid på åtskilliga platser ha omöjliggjort förverkligandet av skollagens innehåll.[5]) Mot denna bakgrund är det förståeligt, att de förslag, som tog sikte på en prisbillig undervisning, skulle hälsas med tillfredsställelse. Växelundervisningen, "den indbyrdes Underviisning", blev också för många ett kärkommet medel i strävandena att åstadkomma en mer allmän folkupplysning.[6]) Ett kraftfullt stöd fick metoden i Danmark av kung Frederik VI — "Opplysningens trofaste gjennem Tidernes Wexel urokkede Wen".[7]) Med hans bistånd kunde exempelvis tabeller framställas, och genom hans påbud tillkom normalskolan i Köpenhamn.[8])

De första underrättelserna om de brittiska skolförebilderna synes i Danmark ha kommit via Paris, varifrån det danska sändebudet till sin regering 1816 hemsände några av det franska växelundervisningssällskapets skrifter.[9]) Konungens uppmärksamhet på metoden blev därmed väckt, och vid jultiden 1816 uppmanade han det "Danske Kancelli", som var landets centrala skolmyndighet att låta pröva metoden i huvudstadens offentliga skolor. Uppmaningen gick vidare till Köpenhamns skoldirektion, inom vilken man likväl inte synes ha intresserat sig nämnvärt för saken.[1]) Även "kansliets" medlemmar ställde sig tämligen avvisande gentemot moniteringen. Man var exem-

5) Napoleontiden innebar en prövningarnas tid för Danmark. Förlusten av den danska flottan och engelsmännens bombardemang av Köpenhamn år 1807 fick katastrofala följder. I början av år 1814 kom freden i Kiel att göra slut på det sjuåriga kriget, som bl. a. medförde Norges skiljande från Danmark. Penningväsendet, starkt försämrat under krigsåren, blev genom statsbankrutten 1813 ödelagt för lång tid framöver. Först på 1830-talet började landet ånyo repa sig. Kort efter krigsslutet sviktade vidare den viktigaste näringsgrenen, kornexporten, vilket medförde en svår kris för det danska jordbruket och fattigdom för stora delar av befolkningen *(Bang* 1931, s. 178).

6) *Boje* 1929, s. 32.

7) *Mönster og Abrahamson* 1828, III, s. III.

8) Se *nedan* s. 188.

9) *Larsen* 1899, s. 15. Ingeborg Willkes påstående att man i Danmark tidigare än i Sverige uppmärksammat moniteringen *(Willke* 1965, s. 212) synes helt grundlöst (jfr *nedan* s. 208 ff.).

1) Först år 1819 kom Köpenhamns skoldirektion att låta införa moniteringen vid en av sina skolor med hjälp av den svenske läraren G. F. Suell från Malmö. Ungefär samtidigt fick den danska regeringen en påstötning angående metoden via en svensk hovdam, fröken Julie Bjelke, vilken i samband med kväkaren W. Allens uppehåll i Stockholm 1818 låtit översända en beskrivning av den lancasterska metodens fördelar till den danska drottningen *(Mönster og Abrahamson* 1822, II, s. 6. Jfr *nedan* s. 250 not 3). Suells och Bjelkes dödsår har icke kunnat fastställas.

pelvis här eniga om att metoden blott var tillämplig vid skolor med många elever och få lärarkrafter. Vidare ansåg man den böra begränsas till rent mekaniska färdigheters inövande. Följande uttalande av biskop F. Münter (d. 1830) framstår som typiskt för "kansliets" reserverade hållning inför moniteringen: "Og selv her (folkundervisningens område) indser jeg ikke, hvorledes Børn alene ved den (växelundervisningsmetoden) kunne vejledes til at laese med Eftertanke, til at skrive ortographisk rigtigt og til at regne med Overlaeg. Allermindst vil det vaere muligt at anvende denne Metode paa egentlige Forstandsøvelser og paa Undervisning i Religionen samt paa de Begreber af Geographi og Historie, som ogsaa Almuen skal have, saa fremt disse skulle vaere noget mere end blot Hukommelse-Waerk".[2])

Konungen synes ha ogillat "kansliets" passiva hållning och den kallsinnighet, man där visade gentemot moniteringen. I januari 1819 hemkom emellertid den tidigare omtalade divisionsadjutanten J. Abrahamson[3]), vilken under de närmaste åren kom att bli växelundervisningens kanske främste förespråkare i Danmark.[4]) Av Frederik VI fick Abrahamson i uppgift att införa metoden vid Sølvgades kasernskola i Köpenhamn. I slutet av februari 1819 var verksamheten i full gång, och den 9 mars inspekterade Frederik VI skolan, som till alla delar synes ha vunnit kungens bifall. Inrättningen ställdes under direkt tillsyn av Abrahamson, som den förste i varje månad hade att avge rapport till kungen.[5]) Även "kansliets" medlemmar åhörde undervisningen vid skolan och blev, förbluffande snabbt, överbevisade om metodens stora förtjänster. Den snara omsvängningen inom "kansliet", antingen den nu berodde på besöken vid kasernskolan i Sølvgade eller viljan att underdånigt gå kungens ärenden tillhanda, kom bl. a. till uttryck i ett nytt utlåtande om metoden den 14 april 1819.[6]) Här betonas, att växelundervisningen, speciellt enligt den lancasterska utformningen, utan tvivel förtjänade den uppmärksamhet, man i så många länder bestått den. Likaså framhål-

2) *Mönster og Abrahamson* 1822, II, s. 7.
3) Se *ovan* ss. 81 och 143 not 1.
4) Abrahamson hade i 3 år varit knuten till de allierades ockupationsarméer i Frankrike. Här hade han lärt känna Bells och Lancasters undervisningsidéer, vilka väckt ett levande intresse hos honom, och vilka han senare även kom att studera i England och Schweiz *(Larsen* 1899, s. 16).
5) *Ibid.*
6) *Ibid.* s. 17.

ler man "den Munterhed, det Liv, den Wirksamhed og den Orden, den utbreder blandt de laerende Børn, og hvilket igjen har til Følge: at de mechaniske Faerdigheder: at laese, regne og skrive, kunne laeres i en langt kortere Tid, end efter den gamle Undervisningsmaade, og at Skoletiden betydeligen matte kunne forkortes, hvilket isaer med Hensyn til den lavere Almues Børn, er en Gjenstand af yderste Wigtighed".[7]) Den "gamle" undervisningsmetoden skulle dock brukas i allt utom vid de mekaniska läs-, skriv- och räknefärdigheternas inövande. Enligt utlåtandet har sålunda metoden ägt sin enda och egentliga plats i den lägsta av de två folkskoleavdelningarna.[8]) I övrigt gick "kansliets" förslag ut på att få till stånd en normalskola i Köpenhamn, liksom att kommunerna skulle anskaffa och bekosta nödvändig materiel för att befrämja växelundervisningens införande inom landets folkskolor. Skolorna borde dessutom förses med tryckta handledningar i metodens rätta bruk.[9]) Den 28 april 1819 bifölls "kansliets" förslag genom ett kungligt reskript.[1]) Samtidigt tillsattes en kommission för att närmare granska möjligheterna att införa moniteringen vid de danska folkskolorna.

Kommissionens första sammanträde ägde rum den 1 juni 1819, och redan den 18 augusti samma år kunde den framlägga sitt betänkande, som på de flesta punkter överensstämde med "kansliets" ovan omtalade förslag. I motsats till det senare önskade dock majoriteten av kommissionens medlemmar, att metoden påbjöds i lag inom alla offentliga folkskolor.[2]) Förslaget väckte en livlig debatt. Här är det givetvis inte möjligt att närmare återge diskussionen och de många inläggen för och emot växelundervisningen. Merendels synes det ha varit medlemmar ur prästerskapet, som motsatt sig metoden och dess införande. Ett av de mest uppmärksammade angreppen gjordes sålunda 1819 av dåvarande pastorn N. F. S. Grundtvig (d. 1872), vilken fastslog, att ingenting vinnes i undervisningssammanhang genom att införa nya metoder. Vidare menade han, att växelundervisningen måste få visa sitt värde genom sin egen eventuella styrka och inte införas lagvägen på rekommendationer av boklärda.[3]) Meto-

7) *Mönster og Abrahamson* 1822, II, s. 20.
8) Jfr *ovan* s. 183 not 4.
9) *Mönster og Abrahamson* 1822, II, s. 17 ff.
1) *Ibid.* s. 33 f.
2) *Larsen* 1899, s. 19.
3) *Mönster og Abrahamson* 1822, II, s. 277 ff.

dens försvarare har också gjort ivriga försök att bevisa just den av Grundtvig efterlysta inneboende styrkan i de brittiska skolförebilderna. Så betecknade exempelvis läraren och stiftaren av det "Paedagogiske Selskab"(1820) J. W. Bruun (d. 1836) lancastermetoden som "en ny Revolution i Menneskenes gensidige Forhold", som "uden Ugudelighed" gjorde dess upphovsman förtjänt av benämningen "Verdens tredje Frelser, naar Luther kaldes den anden".[4]) Upplysande är vidare Mönsters och Abrahamsons stora arbete "Om den indbyrdes Underviisnings Vaesen og Vaerd", där moniteringen framhålles som ett prisbilligt medel för uppnåendet av en vidgad folkupplysning.[5]) Framförallt poängteras dock metoden som en direkt nödvändighet för "det hele Menneskes harmoniske Utvikling og Dannelse".[6]) De brittiska skolplanernas marschordningar och gymnastiska inslag betecknar sålunda Mönster och Abrahamson som helt ändamålsenliga för elevernas fysiska fostran. Genom den gymnastiska exercisen säges vidare "een Laerer" kunna uträtta, vad han eljest ej skulle ha mäktat.[7]) Sin ojämförligt största betydelse anses moniteringen äga genom dess intellektuella och moraliskt fostrande förtjänster. De betänkligheter, som på en del håll framkommit beträffande metodens mekaniska karaktär som förslöande av elevernas tankeverksamhet, avfärdas av Mönster och Abrahamson som helt grundlösa. Tvärtom har de i likhet med exempelvis Lancaster uppfattat växelundervisningens "strengt beregnede Mekanisme" som något av dess "høiste didaktiske Vaerd".[8]) All andlig utveckling är nämligen från början mekanisk, varför den primära undervisningen ej bör vara resonerande utan i stället mekanisk till sin karaktär. En oupphörlig förklaring av elementära fakta anses dessutom som överflödig, då de flesta dylika fakta med tiden leder till sin egen förklaring.[9]) Även i samband med en yttre skolordnings upprätthållande har de mekaniska inslagen bedömts som ofrånkomliga.[1]) Framförallt har de emellertid, och då i synnerhet tabelläsningen, setts som föredömliga för en allsidig utveckling av själsförmögenheterna. Just genom en mekanisk tabelläsning uppövas nämligen enligt Mönster och

4) *Larsen* 1899, s. 20.
5) *Mönster og Abrahamson* 1828, III, s. 21 f.
6) *Ibid.* s. 212.
7) *Ibid.* s. 215.
8) *Ibid.* s. 27.
9) *Ibid.* s. 30 ff.
1) *Ibid.* s. 31 f.

Abrahamson barnets förståndskrafter samtidigt som dess minne skärps.[2]) Liksom för Bell och Lancaster har för de båda danskarna växelundervisningen uppenbart också framstått som en utväg till enskilt och fritt anlagsförverkligande utan avkall på en för samtliga elever lika förpliktande moralisk fostran. Typiskt nog betecknar man "Underviisningens Opløsning i de enkelte Dele, Underviisningsapparatets Udarbeidelse med Hensyn herpaa, Underviisningens strengt beregnede Gradation, og dess Fordelning herefter" som växelundervisningens mest väsentliga didaktiska särmärken.[3]) Härigenom har ingen elev menats bli hindrad i sina framsteg. Fastmer medförde de med metoden förenade klassindelnings- och ämnesläsningsprinciperna, att den enskilde lärjungens själsförmögenheter når "et staerkere Sving mod Udvikling".[4]) Metoden har på så sätt uppfattats som en utväg till frihet eller förverkligande av elevernas skiftande förutsättningar. Som ett minst lika ändamålsenligt medel att bibringa samtliga elever en likvärdig moralisk bildning tjänar kravet på ovillkorlig lydnad och ständig uppmärksamhet, som förmår lärjungarna till pliktmedvetande och kväver "hver urigtig Williens Yttring".[5]) Likaså pekar Mönster och Abrahamson på metodens tävlings- och belöningsprinciper som ofelbara drivkrafter till såväl intellektuell som moralisk bildning. Ty genom "en rettelig ledet og naeret Aerefølelse" påskyndas å ena sidan själva kunskapsinhämtandet samtidigt som å andra sidan betydelsen av pliktuppfyllelse och rättvisa levandegörs hos eleverna.[6])

Medan debatten fortgick, synes metoden ha kommit till bruk vid åtskilliga skolor. Så hade Frederik VI år 1819 anbefallt dess användning i alla kasernskolor. En speciell direktion för dessa skolor med Abrahamson som ledare hade samtidigt tillsatts. Året därpå infördes växelundervisningen vid underofficersskolorna. För att skaffa lärare kommenderade man lämpliga personer till normalskolan, där de fick genomgå en kortare kurs.[7]) År 1819 påbörjades av professor P. Castberg (d. 1823) ett intressant försök med en något modifierad växelundervisning för dövstumma vid Köpenhamns dövstumsinstitut.

2) *Ibid.* s. 81 f.
3) *Ibid.* s. 87.
4) *Ibid.* s. 91.
5) *Ibid.* s. 177 ff.
6) *Ibid.* s. 188 ff.
7) *Vor Ungdom* 1942—43, nr 64, s. 209.

Eleverna, ledda medelst olika tecken, var här fördelade på 4 klasser med 6—8 elever inom varje.[8]) Köpenhamns skoldirektion kom allt mer att intressera sig för den pågående försöksverksamheten. Den avvisande hållning, som man här tidigare intagit gentemot metoden, förbyttes i ett allt livligare intresse för densamma. Direktionens största problem blev snart nog att skaffa tillräckligt stora lokaler.
Den 21 augusti 1822 kom så en kunglig resolution angående växelundervisningens användning i riket. I huvudfrågan segrade "kansliets" tidigare förslag, då resolutionen endast påbjöd, att metoden "ma indføres i Almue- og Borger-Skolerne, saavel i Kjøbstaederne, som paa landet".[9]) Något allmänt tvång att använda moniteringen har det således inte varit fråga om. Man synes i stället ha velat slå vakt om 1814 års föreskrifter, som dock delvis förändrades i enlighet med växelundervisningens principer. Så bestämdes, att skoltiden skulle omfatta hel dag för varje klass. Barnen kunde i sin tur inskrivas i skolan vilken tid som helst på läsåret. I enlighet med 1819 års kommissions förslag skulle växelundervisningen dock endast brukas i den första och lägsta klassen, under det att man i den andra följde 1814 års förordning.[1])
Även om växelundervisningens tillskyndare genom 1822 års resolution inte vunnit så mycket, som de önskat, hade metoden dock nu anbefallts från den högsta skolmyndigheten, vilket var ett gott stöd för dess vidare utbredning. Enligt Abrahamson borde också året 1823 räknas som växelundervisningens verkliga genombrottsår i Danmark.[2]) Från och med denna tidpunkt började metoden på allvar att tränga in i de danska folkskolorna. Inspirerade av främst konungen och Abrahamson sökte likaså regeringen genom flera reskriptioner och cirkulär att främja metodens spridning. Med skilda medel uppmuntrade man lärarna att skaffa sig kännedom om den vid normalskolan i Köpenhamn. Ingen teologie kandidat fick söka prästtjänst utan att först kunna styrka sin kunnighet i att vägleda lärare i den. Präster och biskopar skulle under sina visitationsresor städse ge akt på växelundervisningen i skolorna och lämna särskild rapport härom. I det s. k. "Truselscirkulaeret" av år 1830 ålade man prästerna under hot om att kunna ställas till ansvar att vinn-

8) *Mönster og Abrahamson* 1822, II, s. 362 ff.
9) *Ibid.* 1828, III, s. 492.
1) *Ibid.* s. 494.
2) *Ibid.* s. 491.

lägga sig om metodens införande. Lärarna fick i sin tur beskedet, att de kunde räkna med avsättning, om de ej följde sockenprästens anvisningar. Detta var ju i det närmaste samma sak som att befalla ett obligatoriskt införande av metoden. Resultatet blev också, att man vid nästan alla stadsskolor och 4/5 av landsbygdens skolor kom att anta växelundervisningen.[3]) År 1833 beräknas antalet folkskolor i Danmark ha uppgått till sammanlagt 2461. Uppskattningsvis var moniteringen införd vid 2110 av dessa. De resterande 351 skolorna var i allmänhet små och därmed mindre lämpade för metoden.[4]) De brittiska skolförebilderna fick sålunda en imponerande utbredning inom dansk folkundervisning. Det bör emellertid observeras, att metoden i Danmark endast har anknutits till den lägsta av folkskolans 2 klasser och där blott brukats vid inövningen av rent mekaniska färdigheter i främst läsning, skrivning och räkning. Växelundervisningen har därför här till synes aldrig genomsyrat folkundervisningen i dess helhet som i exempelvis vårt eget land.

Metodens utbredning har som ovan nämnts ej skett utan invändningar i Danmark.[5]) Många seminarieföreståndare förefaller också ha gjort ett passivt motstånd mot växelundervisningen. En sådan likgiltighet var självklart betydelsefull, eftersom metoden år 1824 föreskrivits som huvudämne vid seminarierna.[6]) Under slutet av 1820-talet riktades likaså kraftig kritik mot Abrahamsons sätt att understödja metoden.[7]) Dennes närmast diktatoriska myndighet liksom

3) *Larsen* 1899, s. 29 ff. Nedanstående översikt visar den snabbhet med vilken moniteringen under 1820-talet spred sig inom de danska folkskolorna:
31 dec. 1823 ..... 244 skolor
31 dec. 1824 ..... 605 „
31 dec. 1825 ..... 1143 „
31 dec. 1826 ..... 1545 „
31 dec. 1827 ..... 2003 „ *(Mönster og Abrahamson* 1828, III, s. 660).

4) *Larsen* 1899, s. 39.

5) Se *ovan* ss. 184 f. och 186 f.

6) *Larsen* 1899, s. 31.

7) Utan hänsyn till "kansli", skoldirektioner och andra myndigheter hade Abrahamson under hela 20-talet arbetat på egen hand för "den almennyttige Sag" eller "den gode Sag" som det hette. Ömsom med lock, ömsom med pock sökte han under sina många resor ute i landet att övertyga de lokala skolmyndigheterna om moniteringens förträfflighet. Inte sällan synes han ha brukat konungens namn som täckmantel för sina strävanden. I de huvudrapporter, han inlämnade till Frederik VI, utpekade han likaså de personer, som understödde respektive motarbetade metoden. Abrahamson blev därför illa sedd på åtskilliga håll, inte minst på grund av att han själv satte sig som ett slags suverän överinspektör för folkundervisningen. Han fick också öknamnet "den røde Bisp" *(Larsen* 1899, s. 29).

"truselscirkulaeret" år 1830 har utan tvekan på många håll dämpat intresset. I en artikel i "Maanedsskrift for Literatur" 1831 skriven av professor H. N. Clausen (d. 1877) kritiserades såväl växelundervisningen som Abrahamson, vilken bl. a. beskylldes för egennyttigt handlande.[8]) Artikeln fick till följd, att den sistnämnde samma år begärde och fick avsked som skoldirektör. Ute i landet växte sig opinionen samtidigt allt starkare mot växelundervisningen. Det hjälpte föga, att man omredigerade och förenklade böcker och tabeller. Metodens mekaniska särart och därmed sammanhängande avigsidor framstod för många som ett hinder för uppbyggnaden av en mer ändamålsenlig folkundervisning. År 1839 dog Frederik VI, och därmed miste metoden också en av sina främsta stöttepelare i Danmark.

Efter år 1833 synes inga statistiska data föreligga angående växelundervisningens utbredning inom de danska skolorna. Mycket tyder på en tillbakagång för metoden från och med denna tid — först långsamt sedan i allt raskare tempo. År 1841 hävdes metodens särställning som huvudämne vid seminarierna. Året därpå uttalade sig styrelsen för den danska folkskollärarföreningen för metodfrihet och senare likaså det "Paedagogiske Selskab" år 1846.[9]) Växelundervisningen började sålunda på allvar avskrivas i Danmark ungefär samtidigt som den i Sverige infördes som huvudmetod genom 1842 års folkskolestadga. 1849 led metoden i Danmark ytterligare ett svårt nederlag, då kulturministeriet Madvig slopade lästabellerna och anbefallde ABC-böcker i dessas ställe. Helt eliminerad var dock inte moniteringen inom danskt skolväsende, om den än kom att brukas allt mer sparsamt. Så sent som år 1857 krävdes dock i seminariernas arbetsplaner, att lärarkandidaterna skulle ha både teoretisk och praktisk erfarenhet av metoden. I allmänhet betraktades likväl växelundervisningen denna tid som död, och det skenliv, som vissa auktoriteter sökt förläna den, utsläcktes definitivt genom 1865 års kungliga resolution, som upphävde normalskolan i Köpenhamn.[1])

2 *Norge*

De sista åren av föreningen med Danmark innebar för Norge fattig-

8) *Ibid.* s. 37.
9) *Ibid.* s. 43.
1) *Ibid.* s. 44.

dom och social misär för stora delar av befolkningen. Tiden närmast efter 1814 gav trots befrielsen inga förbättringar för landet i ekonomiskt och socialt hänseende. Först under 1830- och 1840-talen lyckades man på allvar bemästra dessa problem.[2]) Den norska folkundervisningen har uppenbart också varit tämligen eftersatt i början av 1800-talet.[3]) Det är med tanke härpå naturligt, att växelundervisningen även i Norge vann anhängare. Sitt starkaste fäste fick metoden perioden 1820—40 i städerna med Kristiania, Bergen och Trondheim som huvudcentra. Redan år 1814 ägde dock det första försöket med de brittiska skolförebilderna rum. Av allt att döma har detta också varit första gången som nämnda förebilder vunnit praktisk tillämpning i Norden. Under en visitationsresa detta år fick biskop Bech en anmodan av dåvarande norske regenten Christian Frederik "at foranstalte en Prøve anstillet af en Person ved navn Sölling" i Larvik.[4]) Om Sölling finns till synes inga närmare upplysningar. I ett par års tid förefaller han emellertid ha vistats i Eng-

2) *Vormeland* 1951, s. 77 ff.

3) Ännu i början av 1800-talet reglerades den norska folkundervisningen genom föreskrifterna i 1739 års kungliga förordning om skolor på landsbygden. Häri föreskrevs, att skolor skulle inrättas i varje församling, och att alla barn var skyldiga att bevista undervisningen i desamma. I princip var därmed skolplikt införd för hela landsbygdens befolkning. Lagens krav var emellertid uppenbart för höga för att kunna efterlevas. År 1741 modifierades också 1739 års lag i vissa delar. Dess grundläggande bestämmelser blev dock utgångspunkten även för senare lagstiftning på folkundervisningens område — allmän skolplikt, de lokala myndigheternas skyldighet att sörja för barnens skolgång och statligt överinseende över skolväsendet i församlingarna utövat av präster och biskopar (Jfr *Sjöstrand* 1961, III: 1, s. 281 f. och *Sjöstrand* 1965, III: 2, s. 393). Beträffande bestämmelserna angående folkundervisningen i städerna var situationen betydligt sämre. De enda föreskrifter, som här existerade, var några antydningar i landslagen (Christian V:s norska lag) från år 1687.
För att åstadkomma en skola efter tidens krav hade i Köpenhamn tillsatts en skolkommission år 1789. Denna synes dock främst ha intresserat sig för de danska skolförhållandena. En norsk riksskolenämnd, tillsatt av Frederik VI, kom i sin tur av sig i samband med händelserna 1814 *(Vormeland* 1951, s. 80). På grund av krisåren kunde skolan ej heller vänta sig något statligt stöd. Arbetskraft och disponibla medel måste i första hand brukas för att konsolidera landets ställning utåt och bringa stabilitet i näringsliv och penningväsende. Flera personer insåg likväl folkundervisningens stora betydelse. Biskop P. J. Bech (d. 1822), som varit den ledande kraften i riksskolnämnden och biskop C. Sörenssen (d. 1845) framförde bl. a. förslag om en ny lag för folkskoleväsendet vid stortinget 1815—16 *(ibid.* s. 81). Det dröjde dock till år 1827, innan den nya lagen var ett faktum. Ännu till långt in på 1800-talet har också den norska folkundervisningen haft en rad inre problem att brottas med. Ingen planlagd lärarutbildning existerade. Det var klent beställt med undervisningsmateriel och läroböcker. Första läseboken för folkskolor utkom exempelvis först år 1816 *(ibid.* s. 82).

4) *Ibid.* s. 84.

land, där han lärt känna moniteringen. Försöket i Larvik med 60—70 barn blev dock av relativt kort varaktighet, och om dess undervisningsmässiga resultat är föga känt. Att biskop Bech senare kom att medverka till en förnyad prövning av metoden tyder likväl på att försöket lockat till fortsättning.[5])

Det skulle dröja fram till år 1819, innan några nya försök med metoden kom att äga rum i Norge. Under mellantiden kom den att diskuteras, och år 1818 företog biskop C. Sörenssen med konungens tillstånd en studieresa till bl. a. London, Paris och Rom i akt och mening att närmare stifta bekantskap med metoden. Sina intryck offentliggjorde han i en liten bok med titeln "Det Lancasterske Underviisnings-System med Hensyn til dets Anvendelighed i Norges Almueskoler", som utkom 1821 och senare brukades som metodikhandledning för blivande lärare. I motsats till många andra, som skrev om metoden denna tid, ställde sig Sörenssen något skeptisk inför en okritisk användning av de brittiska monitörsystemen. Han ville sålunda ej anbefalla, att metoden utan inskränkning infördes inom de norska skolorna. Senare synes dock Sörenssen ha blivit mer positivt stämd gentemot metoden, vilket bl. a. kom till uttryck i ett av honom hållet och mycket uppmärksammat tal vid en av Kristianias växelundervisningsskolor år 1825. Samma år blev han också medlem i en 6-mannakommitté med uppgift att planlägga metodens vidare utbredning i huvudstaden.[6])

Främst genom biskop Bechs försorg har nya växelundervisningsförsök kommit till stånd under loppet av åren 1819—21. Verksamheten tog sin början i Kristiania, där en skola inrättades 1819 i den s. k. Mangelsgården under ledning av löjtnant J. C. Henrichsen (d. 1848). Försöket var tämligen informellt till sin natur och varade blott 3 veckor.[7]) Genom Bech hade kyrkodepartementet underrättats om saken. Här ställde man sig dock kritisk till metoden, som man likväl ville ha prövad under ett halvårs tid i ämnena läsning, skrivning och räkning. Henrichsen antog ånyo anbudet som lärare, och det första

5) *Ibid.* s. 86.

6) Som en väsentlig drivkraft till de fortsatta växelundervisningsförsöken i Norge har förutom Sörenssens resa även omnämnts W. Allens besök i Kristiania i slutet av år 1818 (jfr *ovan* ss. 184 not 1 och *nedan* s. 249 f.). Betydelsen av Allens besök får dock inte övervärderas. Som Vormeland framhåller har Allens uppgift främst varit att hjälpa sina trosbröder kväkarna att bygga upp en fastare organisation i Norge *(Vormeland* 1951, s. 90).

7) *Ibid.* s. 92.

växelundervisningsförsöket av längre varaktighet kunde ta sin början i januari 1820. Skolan, som inhysts i "Raadhus-Salen", hade 120 elever, vilka undervisades till början av juli månad, då ett slags slutexamen ägde rum under närvaro av bl. a. flera statsråd. Någon större lycka synes dock ej denna examen ha gjort, och från flera håll framfördes bister kritik mot växelundervisningen.[8]) Biskop Bech menade, att läraren måste vidareutbildas och metoden på nytt prövas. Så blev även fallet. I Köpenhamn inhämtade Henrichsen nya kunskaper om metoden och kunde i början av 1821 inleda ett tredje växelundervisningsförsök i Kristiania. Detta avbröts dock i augusti samma år, då verksamheten enligt kyrkodepartementet ej givit önskvärt resultat. Henrichsen fick avsked, och biskop Bech slutade arbeta vidare för metodens införande.[9])

Efter ett förhållandevis kort uppehåll tog man likväl ånyo upp försöksverksamheten, nu också i städerna Bergen och Trondheim. År 1825 möter man således i Kristiania åter metoden vid därvarande garnisonsskola. Uppslaget till den nya verksamheten hade denna gång kommit via armédepartementet, som till lärare antagit den tidigare omtalade Henrichsen. Som medhjälpare fick denne den inom norskt skolväsende så kände överläraren C. F. G. Bohr (d. 1832) från Bergen. Bohr kom att betyda mycket för moniteringens vidare utbredning i Norge. I Köpenhamn och Stockholm hade han 1823 kommit i kontakt med en del växelundervisningsskolor. Inspirerad av de "nya" idéerna återvände Bohr till Norge och inlämnade den 29 februari 1824 en skrivelse till konungen angående sina erfarenheter.[1]) Under loppet av år 1825 övertog också Bohr på kyrkodepartementets begäran ledningen av garnisonsskolan. I februari samma år kom en svensk expert honom till hjälp, nämligen sekreteraren i "Sällskapet för växelundervisningens befrämjande", magistern och prästen A. J. D. Cnattingius (d. 1864), vilken aktivt deltog i skolans fortsatta organisation. Efter omkring 4 månaders arbete kunde Bohr och Cnattingius inför Kristianias skoldirektion hålla en första examen. Resultatet utföll till belåtenhet, och svensken kunde återvända till hemlandet, under det att Bohr för ytterligare en tid övertog tillsynen av skolan.[2])

8) *Ibid.* s. 95 ff.
9) *Ibid.* s. 104.
1) *Neumann* 1834, s. 53 ff.
2) *Vormeland* 1951, s. 109 ff.

Efter bl. a. påstötningar från regeringskretsar i Stockholm hade den 25 mars 1825 i Kristiania tillsatts en kommission med uppgift att verka för växelundervisningens vidare spridning. Enligt förslag från kommissionen samma år borde metoden införas inom samtliga folkskolor vid den första läs-, skriv- och räkneundervisningen. Alla barn skulle vidare undervisas i handarbete och om möjligt även i gymnastik.[3]) Om man sålunda på ledande skolhåll nu synes ha varit tämligen ense om moniteringens användbarhet, blev det likväl osämja om vem som skulle betala den fortsatta försöksverksamheten. År 1830 lyckades man få en fortsättning på denna verksamhet vid garnisonsskolan, som nedlagts året dessförinnan. Kyrkodepartementet utarbetade de närmare bestämmelserna för skolan, som inrymdes i den s. k. Thomsegården, vilken blev den första mer fullständiga växelundervisningsskolan i Kristiania. Inrättningen blev tillika normalskola.[4]) Från och med igångsättningsåret 1830 beviljade regeringen skolan ett årligt anslag på 500 spd, vilket man dock på många håll fann orättvist gentemot landets övriga kommuner. På stortingets uppfordran upphörde också bidraget år 1835, varefter Kristianias kommun med egna medel fick dra försorg om skolan.[5]) Då hade också växelundervisningen fått fast förankring i den norska huvudstaden. År 1837 var metoden införd i stadens samtliga folkskolor, där den höll sig kvar till slutet av 1850-talet.[6]) En tid synes moniteringen också ha kommit att tillämpas vid stadens borgarskola, där den dock endast brukats i den lägsta klassen. Inspirerade av försöken vid Karlbergs Krigsakademi i Stockholm kom man likaså vid den norska krigsskolan att införa växelundervisningen i modifierad form åren 1825—36.[7])

Kristiania och Bergen blev de i särklass starkaste fästena för växelundervisningen i Norge. I sistnämnda stad framstår dess utbredning som mer enhetlig och sammanhängande än i huvudstaden. Överlärare Bohr och biskop Jac. Neumann (d. 1848) var här metodens hängivna handgångare. Den senare utgav en handbok för lärare, genom vilken han även sökte åstadkomma en allmännare uppmärksamhet på växelundervisningen, som "allerede over nesten hele jorden er

3) *Ibid.* s. 122.
4) *Ibid.* s. 127.
5) *Ibid.* s. 129.
6) *Ibid.* s. 130. Jfr *nedan* s. 199.
7) *Vormeland* 1951, s. 133 ff.

i gang".[8]) I den år 1834 utgivna skriften "Oplysninger angaaende Wexelunderviisningsmaaden i Almindelighed og Wexelunderviisningsskolen paa Christi Krybbe i Saerdeleshed" försvarar åter Neumann metoden i intellektuellt och moraliskt hänseende på ett sätt som osökt för tanken till danskarna Mönsters och Abrahamsons tidigare omnämnda synpunkter[9]) liksom till den svenske skolmannen och historikern Anders Fryxells (d. 1881) 10 år tidigare berömda tal "Om Vexelundervisningens Användbarhet" av den 19 maj 1824.[1]) I likhet med de tre sistnämnda finner sålunda Neumann det nödvändigt, att den första instruktionen görs mekanisk, då nybörjarnas andliga utrustning är otillräcklig för en resonerande undervisning. Metodens "beregnede Mekanisme" är fastmer nödvändig såväl med tanke på elevernas framåtskridande som deras stora antal.[2]) Liksom de båda danskarna och Fryxell framhåller vidare den norske biskopen metodens stora företräden vid elevernas moraliska fostran. Den oavbrutna elevverksamheten betecknas sålunda som ett verksamt medel mot olydnad och ouppmärksamhet. Växelundervisningens absoluta krav på lydnad utgör enligt Neumann åter ännu ett fostrande moment för det kommande livets pliktuppfyllelse. Metodens tävlingsmoment försvarar Neumann likaså som en direkt fördel vid den publika uppfostran. Moraliskt fostrande verkar vidare den ständiga kontrollverksamheten, genom vilken oreda och fusk undvikes.[3])

I Bergen hade i slutet av år 1819 tillsatts en kommission för att undersöka folkundervisningens tillstånd i staden. Den 4 februari 1824 var en ny skolplan upprättad, vilken bl. a. gick ut på att sända överlärare Bohr till Kristiania för att där studera växelundervisningsförsöken. Bohr blev emellertid förhindrad att resa, och kommissionen uppgav tanken på att införa moniteringen i stadens folkskolor. I detta skede grep den energiske skolmannen själv initiativet. Som bekant hade han tidigare lärt känna metoden i Köpenhamn och Stockholm, och den 22 februari 1824 inkom han till konungen med en skrivelse angående sina intryck jämte en plan för metodens infö-

8) *Neumann* 1825, s. 68.
9) Se *ovan* s. 187 f.
1) Jfr *nedan* s. 278 f.
2) *Neumann* 1834, s. 14 ff.
3) *Ibid.* s. 28 ff.

rande i Norge.[4]) Inte minst betonar Bohr växelundervisningens moraliskt fostrande förtjänster. I sin skrivelse säger han bl. a., "at den Fremgang, Børnene i Almindelighed havde gjort, vel var betydelig, men at det maaske tør regnes for en end vigtigere Fordel af denne Laeremaade, at Børnene efter Alles Mening vare flittigere, ordentligere og saedligere end før".[5]) I samband med metodens införande i Norge var det enligt Bohrs mening centralt, att undervisningstabeller blev tryckta och distribuerade till skolorna. Själv förordade han de danska tabellförebilderna, vilka dock måste revideras för att kunna brukas i Norge.[6]) Metodens utbredning krävde vidare enligt Bohr, att skolkommittéer tillsattes i landet med främst samordnande uppgifter. En betrodd skolman skulle enligt förslaget på statens bekostnad besöka de olika kommittéerna och lämna nödiga upplysningar angående metodens rätta bruk.[7]) Bohrs skrivelse synes ha vunnit gehör i vida kretsar, även om dess förslag inte förverkligades till alla delar. För Bergens vidkommande blev det genom en kunglig resolution år 1825 bestämt, att fattigskolan Christi Krybbe skulle upplåtas som växelundervisningsskola. Året därpå kom verksamheten i gång under den från Kristiania hemkomne Bohrs ledning.[8]) Som lärare och senare som inspektör nedlade denne ett självuppoffrande arbete vid skolan, där han på eget initiativ också utbildade lärare. 1830-talet blev inrättningens glansperiod. Elevantalet höll sig konstant mellan 200—300. Ända fram till 1850-talet kom växelundervisningen för övrigt att brukas i Bergen, där även en del andra skolor tog upp metoden. Så tillkom exempelvis på biskop Neumanns initiativ år 1827 en handarbetsskola för flickor. I början av 30-talet hade inrättningen 200 elever, vilka främst undervisades i sömnad, strykning etc.[9])

Den tredje av Norges "växelundervisningsstäder" har utan tvekan varit Trondheim, där den filantropiskt intresserade generalmajoren P. Hansen Birch (d. 1863) blev upphovsman till den första monitörskolan år 1824.[1]) Inrättningen tjänade senare även som normalskola

4) Se *ovan* s. 194.
5) *Neumann* 1834, s. 60.
6) *Ibid.* s. 64.
7) *Ibid.* s. 67.
8) *Vormeland* 1951, s. 137.
9) *Ibid.* s. 140 ff.
1) *Ibid.* s. 148.

för det "nordenfjellske" Norge. År 1827 tillkom i staden en ny växelundervisningsskola, som fick namnet "Kronprins Oscars skole". Under 1830-talet infördes likaså metoden i en del andra av Trondheims folkskolor. Från och med slutet av detta årtionde synes den dock ha spelat ut sin främsta roll i staden. Stadsskolelagen av år 1848 betecknade dock det definitiva slutet på Trondheims växelundervisningsskolor.[2]).

Växelundervisningens utbredning i Norge förutom i ovan nämnda stiftsstäder synes ganska vansklig att avgöra. Uppenbart har flera lärare utbildats i metoden vid skolorna i dessa städer.[3]) Härigenom kom moniteringen också att vinna terräng på skilda platser i landet, speciellt under 1830-talet.[4]) Man har uppskattat, att metoden år 1840 varit införd i 55 % av städernas folkskolor.[5]) På landsbygden fick den däremot en betydligt blygsammare utbredning. Detta synes främst ha sammanhängt med att flertalet landsbygdsskolor var ambulatoriska och därmed i det närmaste "omöjliga" som växelundervisningsskolor. År 1840 uppgick de s. k. "omgangsskolene" på landsbygden till 1904 stycken, under det att endast 222 fasta skolor existerat här.[6]) Det var i huvudsak endast inom dessa fasta skolor som metoden har tillämpats på landsbygden och därvid blott i 40 % av de 222 skolorna.[7]) Det är likaså uppenbart, att moniteringen, speciellt på landsbygden, ofta kom att få en kraftigt modifierad utformning och brukats mer som ett hjälpmedel på enskilda punkter än som genomförd, självständig undervisningsform.

Om 1830-talet kan sägas beteckna växelundervisningens glansperiod i Norge, så innebar det följande årtiondet dess tillbakagång och avveckling. En av orsakerna härtill var tvivelsutan landets förbättrade ekonomi.[8]) Metoden hade vunnit terräng under krisåren, och den försvann nu i samma mån som nödförhållandena i landet avhjälptes.[9]) Vidare hade flera seminarier tillkommit från och med år 1826. När lärarutbildningen på allvar kom i gång under 1840-talet, kom också intresset för växelundervisningen att betydligt svalna. Metoden

2) *Ibid.* s. 152.
3) Se *ovan* s. 194 f.
4) *Vor Ungdom* 1942—43, nr 64, s. 219.
5) *Vormeland* 1951, s. 155.
6) *Ibid.* s. 153.
7) *Ibid.* s. 155.
8) Se *ovan* s. 192.
9) *Vor Ungdom* 1942—43, nr 64, s. 220.

framstod alltmer som en nödfallsutväg.[1]) På enstaka platser höll den sig likväl kvar ännu under 1850-talet. Dess tid var emellertid förbi, och efter 1860 återstod endast rester av densamma.[2])

Sammanfattning

Introduktionen och spridningen av Bells och Lancasters skolplaner inom skilda länder har till synes ännu aldrig blivit föremål för någon mer ingående analys. Fortfarande saknas för flertalet stater den grundforskning, som skulle kunna bana väg för en mer nyanserad framställning beträffande de brittiska skolförebildernas utbredning. Helt allmänt torde likväl kunna konstateras, att moniteringen aldrig fick den epokgörande betydelse som Bell och Lancaster föreställt sig. De försök med metoden, som kom till stånd i skilda länder, blev av relativt kort varaktighet. Å andra sidan fick ifrågavarande undervisningsform en tämligen vidsträckt spridning på förhållandevis kort tid. Redan år 1813 beräknas den sålunda ha varit introducerad inom samtliga världsdelar.

Moniteringens snabba frammarsch torde i första hand ha sammanhängt med de under början av 1800-talet allt mer uttalade kraven på en vidgad folkundervisning. Tidigare hade i huvudsak religiösa motiv dominerat elementarundervisningen. Från slutet av 1700-talet började även nationella, politiska och sociala faktorer att göra sig gällande och samtidigt påkalla behovet av en mer allmän och offentlig folkupplysning. Förverkligandet av denna målsättning har emellertid ofta varit förenad med betydande svårigheter. Inte minst synes uppbyggnaden av ett ordnat skolväsende ha bromsats genom bristen på ekonomiska medel. Mot de bästa avsikter att uträtta något ställde sig likaså svårigheten att erhålla utbildade lärare. Det är mot denna bakgrund tämligen naturligt, att Bells och Lancasters skolplaner på många håll har hälsats med största tillfredsställelse. Deras monitörsystem möjliggjorde ju undervisning i större skala än någonsin tidigare. Målsättningen "one teacher for a thousand children" synes i det närmaste ha uppnåtts vid en del centralskolor i England och Nordamerika. Även om inrättningar av denna storleksordning mer tillhört undantaget än regeln, har elevnumerären vid många skolor varit nog så imponerande. Under överinseende av en enda lärare

1) *Ibid.* s. 219.
2) *Vormeland* 1951, s. 156.

har inte sällan 400—500 barn undervisats i en gemensam lärosal. Härigenom kompenserades lärarbristen, samtidigt som moniteringen i en rad stater gav upphov till en begynnande lärarutbildning. Framförallt innebar emellertid metoden med sin massundervisning och inbesparing av lärarkrafter ett prisbilligt sätt att bibringa de breda folklagren en grundläggande undervisning och fostran. Ledande växelundervisningspionjärer som exempelvis fransmännen de Laborde och de Lasteyries och danskarna Mönster och Abrahamson hänvisar också typiskt nog till metoden som ett ekonomiskt fördelaktigt medel i kampen för en vidgad folkbildning.

Samtidigt som moniteringen motiverats från krasst utilistiska synpunkter, har dess tillskyndare betraktat den som nödvändig i intellektuellt och moraliskt fostrande hänseende. Intresset har därvid bl. a. koncentrerats kring metodens mekaniska och exercismässiga prägel. Sålunda betecknar Mönster och Abrahamson växelundervisningens "strengt beregnede Mekanisme" som något av dess "høiste didaktiske Vaerd". All andlig utveckling är nämligen från början mekanisk, varför den grundläggande undervisningen ej bör vara resonerande utan i stället mekanisk till sin natur. Likaså har de mekaniska inslagen bedömts som ofrånkomliga i samband med en yttre skolordnings upprätthållande. Framförallt har de emellertid, och då i synnerhet tabelläsningen, uppfattats som nödvändiga för en allsidig utveckling av själsförmögenheterna. Ty just genom utanläsning och memorering uppövas enligt Mönster och Abrahamson elevernas förståndskrafter samtidigt som deras minne skärps. Med utgångspunkt från liknande värderingar framhåller också den norske biskopen Jac. Neumann metodens "beregnede Mekanisme" som föredömlig i fråga om såväl ett påskyndat kunskapsinhämtande som en yttre skolordnings bibehållande. Som exempel på en klart positiv hållning inför växelundervisningens mekaniska särdrag framstår likaså den tyske seminarielektorn Zerrenners betonande av metodens taktmässiga inslag som medel till "stete Regelmässigkeit und festen Gehorsam". Moniteringen har fördenskull på intet sätt bedömts leda till någon slö passivitet bland eleverna. Tvärtom ansågs den av sina anhängare frammana tävlan och stimulera lärjungarna till egna ansträngningar. I förening med ämnesläsning och fri flyttning framstod metoden därigenom å ena sidan som en utväg till enskilt och fritt anlagsförverkligande. Å andra sidan menade man, att lärjung-

arnas självverksamhet, inbördes tävlan och bistånd skapade ett naturligt rättsmedvetande och ömsesidigt beroende, varigenom grunden kunde läggas till den aktning, som alla måste lära sig hysa för varandra. Sistnämnda båda aspekter på moniteringen har bl. a. levandegjorts av Jeremy Bentham och Zerrenner. Sålunda synes metodens centrala element av båda ha uppfattats som en annorlunda skolorganisation, genom vilken elevernas såväl inter- som intraindividuella begåvningsdifferenser kunnat beaktas. Hänsynstagande till individualiteten har av båda likaså setts som fullt förenligt med kravet på en för alla lika förpliktande fostran. Beträffande förverkligandet av denna fostran hänvisar Bentham till den bellska skolplanens elevjuryprincip och "Universal Delation principle", under det att Zerrenner helt allmänt åberopar de med moniteringen förknippade elevämbetena som verksamma medel att utveckla pliktmedvetande och känsla för "Gemeinnützigkeit". Tanken på växelundervisningen som en samtidig utväg att skapa frihet till anlagsförverkligande och möjliggöra en jämlikhetssyftande fostran möter man likaså hos Mönster och Abrahamson. Typiskt nog betecknar de "Underviisningens Opløsning i de enkelte Dele, Underviisningsapparatets Udarbeidelse med Hensyn herpaa, Underviisningens strengt beregnede Gradation, og dess Fordelning herefter" som metodens mest väsentliga särmärken. Ingen elev har nämligen härigenom ansetts bli hindrad i sina framsteg. Fastmer medför som det heter den med växelundervisningen förenade ämnesläsningsprincipen, att varje lärjunges själsförmögenheter når "et staerkere Sving mod Udvikling". På samma gång som metoden härigenom uppfattats som en utväg till frihet eller förverkligande av elevernas skiftande förutsättningar, har den med sitt krav på lydnad och ständig uppmärksamhet ansetts som ett minst lika ändamålsenligt medel att bibringa samtliga elever en likvärdig moralisk bildning. Mönster och Abrahamson pekar i sammanhanget likaså på de brittiska skolförebildernas tävlings- och belöningsprinciper som ofelbara drivkrafter till såväl intellektuell som moralisk bildning. Genom "en rettelig ledet og naeret Aerefølelse" påskyndas nämligen å ena sidan själva kunskapsinhämtandet samtidigt som å andra sidan betydelsen av pliktuppfyllelse och rättvisa levandegörs hos eleverna.

Övertygelsen om växelundervisningens pedagogiska förtjänster har på skilda håll resulterat i att metoden vunnit insteg vid skolor utan-

för den egentliga folkbildningskretsen. Sålunda infördes moniteringen vid militära utbildningsanstalter i bl. a. England, Frankrike och Norge. Vidare introducerades den vid en del lärdomsskolor som exempelvis Charterhouse "grammar school" och Edinburghs "high school". 1817 kom till och med försök med metoden till stånd inom den juridiska fakulteten vid Freiburguniversitetet i Schweiz. Sin ojämförligast största utbredning erhöll likväl växelundervisningen på folkupplysningens område. Främst har den därvid vunnit spridning i länder med ett förhållandevis svagt utvecklat skolväsende, medan den haft betydligt svårare att winna terräng inom stater med ett mer välordnat skolväsende som exempelvis Tyskland och nuvarande Holland.

Genom industrialiseringen hade de fattigare folklagren i Storbritannien i huvudsak kommit att koncentreras till storstäderna. Monitörskolorna fick också sin största utbredning i de expanderande städerna, där de inte minst i socialt hänseende kom att fylla en viktig funktion. Helt generellt kan sägas, att England blev det starkaste fästet för den bellska skolplanen, under det att den lancasterska kom att dominera i Skottland och Irland. Vid slutet av 1820-talet synes sammanlagt i de tre länderna ha existerat omkring 7000 växelundervisningsskolor med 3/4 miljon elever. I få länder om ens något torde metoden ha intagit samma framskjutna plats som i Storbritannien. De flesta europeiska stater kom likväl att stifta bekantskap med densamma. Sålunda infördes den vid åtskilliga folkbildningsanstalter i Frankrike under 1810- och 1820-talen. Skolorna var fördelade så gott som över hela landet. Sitt främsta utbredningsområde erhöll likväl moniteringen i Seine-departementet med Paris som centralort. Som grundlag för utbyggnaden av ett ordnat folkskoleväsende har metoden ej heller saknat betydelse i Nederländerna. I jämförelse med de norra delarna av riket förefaller folkundervisningen inom de södra — nuvarande Belgien — ha varit eftersatt och ringa utvecklad. Det var också främst inom sistnämnda områden som man kom att intressera sig för de brittiska monitörförebilderna. I likhet med Nederländernas norra provinser har flera kantoner i Schweiz haft ett relativt utbyggt elementarskoleväsende. Det blev därför här sällan tal om att anlägga några nya växelundervisningsskolor. Däremot kom man inom en del kantoner att söka införa metoden vid redan befintliga skolor. Inte minst synes den ha uppmärksammats i stä-

derna Lausanne, Genf, Freiburg och Basel. Under 1820-talet förekom likaså ett kraftigt inslag av moniteringen i kantonerna Zürich, Bern och Vaud. Även om en hel del kom att göras i Schweiz för växelundervisningens införande och utbredning, fick metoden likväl här aldrig samma betydelse som i exempelvis England och Frankrike. Förekomsten av en välordnad folkundervisning har till synes likaså bromsat dess insteg inom tyska skolor. Under slutet av 1810-talet gjordes visserligen ansträngningar att införa moniteringen i städerna Eisenach, Baden och Berlin. De flesta av de tyska monitörskolorna upphörde emellertid redan under förra hälften av 1820-talet, och 1826 var endast skolan i Eisenach i verksamhet. Så sent som i början av 1830-talet gjordes nya bemödanden att blåsa liv i den tynande växelundervisningen vid en del skolor i Magdeburg med omnejd. Dessa försök har likväl lika litet som tidigare givit upphov till någon mer utsträckt utbredning av metoden. Flera av landets ledande skolmän har också intagit en klart negativ hållning till densamma. I jämförelse med Tyskland har moniteringen hälsats med betydligt större värme i Ryssland, där metoden bl. a. kom att understödjas av tsar Alexander I och hans regering. Flera större skolor inrättades i St. Petersburg, Kiev, Moskva och Tombsk. År 1821 beräknas det sammanlagda antalet monitörskolor i Ryssland ha uppgått till 60 stycken med 9000 elever. Från slutet av 1810-talet kom Bells och Lancasters skolplaner även att uppmärksammas i flera sydeuropeiska länder, främst Grekland, Italien, Spanien och Portugal. Under 1800-talets förra hälft kom deras skolplaner likaså att influera de nordiska ländernas skolväsende. Först synes de ha nått vårt eget land, men både i Danmark och Norge har man relativt tidigt fångat upp de "nya" idéerna. Sålunda infördes 1819 moniteringen för första gången i en dansk skola (Sølvgades kasernskola i Köpenhamn). Samma år anbefallde Frederik VI dess användning i rikets alla kasernskolor. En kunglig resolution 1822 förordade vidare metodens tillämpning inom samtliga folkskolor. Från och med denna tidpunkt började växelundervisningen på allvar att tränga in i de danska folkskolorna. I akt och mening att befrämja metodens utbredning ålades prästerna genom det s. k. "Truselscirkulaeret" 1830 att aktivt medverka vid dess införande. Resultatet blev, att man vid nästan alla stadsskolor och 4/5 av landsbygdens skolor kom att anta växelundervisningen. År 1833 beräknas antalet folkskolor i Dan-

mark ha uppgått till sammanlagt 2461. Uppskattningsvis var moniteringen införd vid 2110 av dessa. Beträffande Norge synes metoden perioden 1820—40 ha erhållit sitt starkaste fäste i städerna med Kristiania, Bergen och Trondheim som huvudcentra. Redan 1814 ägde dock det första försöket med de brittiska skolförebilderna rum i Larvik. Av allt att döma har detta också varit första gången som dessa vunnit praktisk tillämpning i Norden. Försöket blev emellertid av kort varaktighet. Främst genom biskop Bechs försorg har nya växelundervisningsförsök inletts åren 1819—21. Verksamheten tog sin början i Kristiania, varifrån metoden spred sig till andra delar av landet. Man har uppskattat, att den år 1840 varit införd i 55 % av städernas folkskolor. På landsbygden fick metoden däremot en betydligt blygsammare utbredning, vilket främst torde ha sammanhängt med att flertalet landsbygdsskolor var ambulatoriska och därmed mindre lämpliga som växelundervisningsskolor.

Samtidigt som Bells och Lancasters monitörsystem vann insteg inom en rad europeiska länder under 1800-talets första decennier, sökte man även i andra världsdelar att åstadkomma en vidgad folkupplysning med hjälp av desamma. Sålunda har moniteringen erhållit en icke obetydlig utbredning i Asien under 1810- och 1820-talen. Tack vare främst engelska och franska insatser fick den likaså under nyssnämnda tidsperiod en viss spridning i Afrika och Australien. Från och med början av 1820-talet kom metoden även att införas vid en del elementarskolor i Central- och Sydamerika. Sin största betydelse utanför Europas gränser torde likväl metoden ha fått i Nordamerika, där den första växelundervisningsskolan inrättades redan 1806 i New York. Från New York spred sig moniteringen vidare och då främst till unionens större städer. Enligt Mönster och Abrahamson skulle metoden ha varit i bruk vid omkring 200 skolor med över 30000 elever. Att döma av normalskolornas storlek och den entusiasm som metoden omfattats med under hela 1820-talet, synes man på goda grunder kunna förutsätta, att antalet monitörskolor under 1830-talet snarare har ökat än minskat i Nordamerika. Först under 1840-talet kom dessa skolor på allvar att mista i popularitet.

På några håll har man med tvångsåtgärder sökt befordra växelundervisningens utbredning. I Nordamerika påbjöds exempelvis metoden i lag i Philadelphia med omnejd år 1818. Staden och kantonen Freiburg synes i sin tur ha varit första platsen i Europa, där man

infört en lagstadgad monitering. Sålunda föreskrevs metoden här 1819 som obligatorisk inom samtliga folkskolor. Lagliga åtgärder för dess befrämjande möter man också i början av 1820-talet i Sydamerika (Columbia 1821 och Peru 1822). 1830 års "Truselscirkulaer" i Danmark kan likaså ses som ett försök att i lag föreskriva växelundervisningen. Som regel synes man likväl i metodens egen inneboende förtjänstfullhet ha sett en borgen för dess utbredning via frivilligt åtagande. Kyrkliga och frivilliga sammanslutningar har därvid kommit att dominera. Främst bland dessa var de båda engelska associationerna "British and Foreign School Society" (1808) och "National Society" (1811), vilka under 1800-talets förra hälft utvecklades till mäktiga skolorganisationer. Fram till omkring år 1840 inriktades deras verksamhet företrädesvis på att sprida kännedom om moniteringen liksom att medverka till skolors inrättande i enlighet med metoden i fråga. Genom de båda sällskapens försorg kom vidare ett betydande antal lärare och lärarinnor att utbildas vid central- och normalskolor. I allmänhet var utbildningen kortvarig och bestod i huvudsak av att lärarkandidaterna under några månader tjänstgjorde som monitörer. Sällskap med likartad verksamhetsinriktning tillkom även i andra stater som exempelvis Nederländerna, Schweiz, Ryssland, Italien, Indien och Nordamerika. Vid sidan av de båda brittiska associationerna torde dock inget sällskap haft så stor betydelse som det i Frankrike 1815 instiftade "Société pour l'améliaration de l'ensignement élémentaire". Sålunda kom nyssnämnda organisations mönsterskola i Paris att tjäna som förebild för monitörskolor i bl. a. Nederländerna, Ryssland och Italien. I likhet med de båda engelska associationerna intog likaså det franska växelundervisningssällskapet en aktiv roll i samband med moniteringens utbredning utanför Europa. Till olika platser runt om i världen sände dessa sammanslutningar lärare och medhjälpare. Vidare uppehöll de en många gånger livlig korrespondens med filialsällskap och andra skolassociationer, vilka uppmuntrades och understöddes på olika sätt.

Även om man på sina håll gjort stora ansträngningar att befästa moniteringens rykte som universalmedel på folkundervisningens område, har försöken med metoden blivit av tämligen kort varaktighet. Inom åtskilliga stater har den redan vid införandet bekämpats av den romersk-katolska kyrkan. På kyrkligt håll fruktade man, att en allmännare folkupplysning skulle kunna undergräva kyrkans egen

makt. Vidare vände man sig mot växelundervisningsskolornas mekaniska religionsundervisning. Under 1830- och 1840-talen förefaller kritiken mot dessa skolors mekaniska instruktion överhuvudtaget liksom begränsade ämneskrets ha växt sig allt starkare såväl i Storbritannien som andra länder. För åtskilliga skolmän har metodens mekaniska karaktär inte minst framstått som ett direkt hinder för en mer personlig fostran av eleverna (Niemeyer och Diesterweg). Slutet av 1820-talet synes ha inneburit kulmen för dess utbredning i Storbritannien. Under 1830-talet infördes metoden vid förhållandevis få nya skolor, och inom en del inrättningar avvecklades den till förmån för andra undervisningsformer. Den entusiasm, som mött de brittiska skolförebilderna i Frankrike, synes likaså efter kort tid ha övergått till likgiltighet och resignation. En snabb nedåtgående tendens beträffande inrättandet av nya skolor har sålunda gjort sig gällande i Frankrike redan i början av 1820-talet. Även i en rad andra stater har de försök som inletts med metoden blivit av kort varaktighet (Nederländerna, Schweiz, Ryssland och Italien). Något längre har den å andra sidan lyckats hålla sig kvar i Nordamerika och våra nordiska grannländer, där den först under 1840-talet kom att mista i popularitet. I Danmark och Norge började växelundervisningen med andra ord på allvar att avskrivas samtidigt som den i Sverige infördes som huvudmetod genom 1842 års folkskolestadga.

V. Introduktionen av Bells och Lancasters skolplaner i vårt land.

Introduktionen av britterna Andrew Bells och Joseph Lancasters skolplaner i vårt land har omnämnts i åtskilliga arbeten rörande undervisning och uppfostran.[1]) Betydelsefulla pionjärinsatser har med rätta tillskrivits arkivarien inom det år 1882 konstituerade "Sällskapet för Vexelundervisningens befrämjande" P. R. Svensson, sekreteraren vid krigsexpeditionen J. A. Gerelius liksom generalen och ädligen J. G. De la Gardie.[2]) De två förstnämndas insatser i samband med de brittiska skolförebildernas bekantgörande framstår som tämligen väl klarlagda, även om man delvis förenklat och därmed även misstolkat händelseförloppet. Så förefaller man exempelvis genomgående ha bortsett från Svenssons försök att lansera monitoringen även utanför den egentliga folkundervisningens krets. Inom hittillsvarande forskning har man också så gott som uteslutande uppehållit sig vid växelundervisningen som folkbildningsinstrument, medan metodens införande och betydelse inom den lärda skolan fått en undanskymd plats. Beträffande åter De la Gardie har till synes hans ställning som initiativtagare till och ordförande inom ovan nämnda svenska växelundervisningssällskap undanskymt hans tidi-

1) Bland mer uttömmande skildringar angående bekantgörandet av Bells och Lancasters skolplaner i vårt land må följande kronologiskt ordnade arbeten anföras: *Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 364 ff.; *Cnattingius* 1823, s. 36 ff.; *Holmberg* 1853, s. 31 ff.; *Paulsson* 1866, s. 199 ff.; *Torpson* 1888, s. 223 ff.; *Arcadius* 1897, s. 66 ff.; *Westling* 1900, s. 273 ff.; *Aquilonius* 1942, s. 144 ff.
2) Jfr *ovan* ss. 107, 113 och 130.
3) Se *ovan* s. 11.

gare insatser i fråga om metodens bekantgörande. Än mer påfallande är, att ringa eller ingen uppmärksamhet fästs vid det personliga inflytande, som Bell och framförallt Lancaster utövat på denna process. Den sistnämnde har dock varit något av en förste idégivare och inspirationskälla till moniteringens införande i vårt land. En betydande indirekt kunskap angående de brittiska monitörsystemen har likaså erhållits genom i synnerhet tyska, franska och danska kontakter på undervisningens område.

Den första svenska publikationen kring de brittiska skolförebilderna synes som tidigare omtalats utgöras av C. U. Broocmans tidningsartikel "Joseph Lancaster" från år 1810.[3]) Av sin biograf A. Wiberg har Broocman betecknats som "den största pedagogiska begåvningen i sin samtid".[4]) Trots sin korta levnad — han var blott 29 år vid sin bortgång — har denne eminente skolman efterlämnat ett imponerande antal skrifter och skrivelser, vilka inte minst vittnar om djup förtrogenhet med samtidens skoldebatt och pedagogiska strömningar. Det är därför knappast förvånande, att just Broocman blivit den förste i vårt land, som riktat uppmärksamheten mot de brittiska monitörförebilderna. I den lilla artikeln, vilken till större del förefaller hämtad ur den tyske skriftställaren J. F. Guts-Muths "Zeitschrieft für Pädagogik", poängteras lancastermetodens massundervisning och mekaniska inslag. Som ensam lärare säges sålunda Lancaster ha undervisat 700 barn. Annat än högsta mekaniska färdighet i läsning, skrivning och räkning anses denne likväl inte ha förmått bibringa de många eleverna. I fråga om skolans huvuduppgift att skänka en fullödig kristendomsundervisning betraktas Lancaster därför "mest hafva misslyckats".[5]) Den första svenska skildringen kring de brittiska växelundervisningsförebilderna har med andra ord inneburit en bestämd kritik av moniteringens skaplynne. Med sin inte minst av nyhumanism och pestalozzianism präglade formella bildningssyn torde Broocman ha stått tämligen främmande inför den lancasterska skolplanen.[6]) Dess massundervisning, mekaniska och ensidiga min-

4) *Wiberg* 1950, s. 5.
5) *Magasin för föräldrar och lärare* 1810, 1:2, s. 149.
6) Broocmans pedagogiska tänkande vittnar inte minst om en bestämd uppslutning kring en formell bildningssyn och ett av nyhumanismen präglat humanitetsideal. Uppenbart har han också stått Pestalozzis tankevärld nära. Detta framgår exempelvis av avhandlingen "Om Den Offentliga Uppfostran" från år 1804, där Broocman ventilerar målsättningen för undervisning och uppfostran *(ÄSU 77—78*, bil. 5, s. 481 ff.). Någon absolut distinktion mellan de båda

bildningskomponenterna kan enligt hans mening icke upprätthållas, ty ingen undervisning kan ges, "som ej samtidigt i viss mån bidrager till uppfostran" *(ibid.* s. 488). Den allt övergripande faktorn utgöres likväl av en för alla medborgare lika förpliktande fostran, vars yttersta mål är "sedlighet" eller "humanitet" *(ibid.* s. 487). För dess uppnående krävs dock en individuell omvårdnad av varje individ, ty "växlande är människonaturens naturliga läggning" *(ibid.)*. Vidare måste den privata uppfostran kompletteras med en offentlig. Endast så kan "allmänanda" eller "fosterlandskärlek" uppstå och utvecklas.

Kravet på en för alla lika förpliktande "fosterlandskärlek" har naturligt nog inneburit en bestämd fordran på allmän folkundervisning. I uppsatsen "Om det offentliga Läroverket" (1811) betecknas denna "fosterlandskärlek" som "en allmän patriotism" nödvändig för "alla Samhällets medlemmar" *(Magasin för föräldrar och lärare* 1812, 2:3, s. 1 f.). Det är också i denna uppsats, som Broocman tecknar sitt enhetsskoleprogram med barnskolor för alla följda av 4-klassiga borgareskolor för dem, som behövde en högre utbildning än "handarbetaren" *(ibid.* s. 3 ff.). För särskilt utvalda ynglingar skulle ovanpå borgareskolorna finnas 4-klassiga gymnasier eller lärda skolor som en naturlig övergång till universiteten *(ibid.* s. 10 ff.). Beträffande själva kunskapsinhämtandet intar Broocman en klart formell bildningssyn. Som centralt betonas sålunda i avhandlingen från år 1804 "en allsidig uppmärksamhet" på människans förmögenheter såväl kroppens som känslans och förnuftets *(ÅSU* 77—78, bil. 5, s. 491). I fråga om intelligensens odling poängteras "uppövningen av själva förståndsförmögenheten" liksom att ingen sida av intellektet uppodlas på bekostnad av en annan *(ibid.* s. 493). Han hänvisar i sammanhanget till filantropisterna, Rousseau och Pestalozzi. Åren 1804—05 företog Broocman en resa till bl. a. Tyskland och Schweiz, under vilken han personligen sammanträffade med Pestalozzi. Svensken säger sig ha funnit det bästa under sin resa just hos denne. Med värme talar han om Pestalozzis undervisningsprinciper, "som åsyfta blott den formella bildningen och hvarje barns utveckling till allt ädelt och stort, som ligger i dess natur, hvilken grundsats för all uppfostran äfven af philosophiska Pedagoger de sednare åren blifvit framställd såsom den högsta" *(Broocman* 1808, II, s. 175). I konsekvens härmed framhåller likaså Broocman, "att Pestalozzis metod, icke är beräknad blott på de lägre folkklassernas barn, hvilket några verkligen yttrat, utan att den är ämnad till basis för all menniskoutbildning" *(ibid.* s. 168). Mot samtidens av slentrian och utanläsning präglade undervisning ställs likaså i uppsatsen "Om metod vid Skol-Undervisningen" (1810) Pestalozzis skolprinciper som föredömliga *(Magasin för föräldrar och lärare* 1810, 1:2, s. 117 ff.). Undervisningens ändamål syftar i första hand som det heter till "själskrafternas utveckling". Valet av metod är därför ej likgiltigt. Broocman säger sig emellertid ha dystra erfarenheter såväl från Stockholms som landsbygdens skolinrättningar, där undervisningen merendels består av "lexors öfverläsning och uppläsande" *(ibid.* s. 119). Endast en nödtorftig förklaring från lärarnas sida förekommer. Eleverna lär ord men förstår ej deras innebörd. Ett steg mot förbättring anses det ha varit, att man på en del håll indelat lärjungarna i "Lexlag". Därigenom skapades möjlighet för flera elever att åtminstone lära samma sak, samtidigt som en nyttig tävlan uppkommer *(ibid.* s. 120). För "förståndets och tankekraftens väckelse och bildning" fordras dock enligt Broocman en uppslutning kring den "diskursiva eller samtalande" metoden *(ibid.* s. 122). Dess främsta kännemärke är en gemensam aktivitet från både elevers och lärares sida. Genom berättelser, liknelser och bilder har läraren å sin lott att levandegöra och berika kunskapsstoffet. Frågor, jämförelser, kritiska invändningar liksom skriftliga övningar klargör i sin tur ytterligare textinnehållet. Centralt är vidare en oupphörlig elevaktivitet i form av bl. a. ett "samfält upprepande af hvad som blifvit förklaradt" *(ibid.* s. 128). För det humanitetsideal, den nationella patriotism och formella bildning, som Broocman förespråkat, har en direkt lärarledd undervisning och fostran setts som enda framkomliga väg. I flera av sina skrifter framhåller han också lära-

nesbildning har under alla förhållanden stått i bestämd motsättning till en allsidig och formellt syftande undervisning. Samtidigt ger emellertid den svenske skolmannen i en av sina senare uppsatser belägg på moniteringens goda förutsättningar att slå rot inom vårt lands folkbildningsanstalter, där en enda lärare ofta haft att undervisa både många och "olika för sig komna barn".[7])

Sistnämnda problematik har som ovan nämnts i flera fall lett till rekommendationer och faktisk tillämpning av växelundervisningsformen såväl före som i omedelbar anslutning till bekantgörandet av Bells och Lancasters monitörsystem.[8]) Presentationen av dessa har emellertid inneburit, att metodens möjliggörande av en brett upplagd massundervisning och dess förtjänster i fråga om intellektuell och moralisk bildning skjutits i förgrunden på ett helt annat sätt än tidigare. Intresset har därvid i första hand fångats av den lancasterska skolplanen.[9]) Lancasters namn står likaså i blickpunkten i samband med de under 1810-talet relativt livliga svensk-brittiska kontakterna på undervisningens område. Flera svenskar har på ort och ställe stiftat bekantskap med hans mönsterskola. Så kom exempelvis de tidigare omtalade P. R. Svensson och J. A. Gerelius att besöka skolan åren 1817 respektive 1819.[1]) Ingen av dem har dock varit i personlig kontakt med Lancaster. Då Svensson i maj 1817 anlände till London, befann sig skolreformatorn på en av sina många resor ute i landet. I ett brev till J. G. De la Gardie, omtalar Svensson, att Lancaster "af fruktan för Creditorer ej vågat inställa sig vid skolan".[2]) Påpekandet stämmer väl med händelseförloppet

rens centrala roll för en ändamålsenlig undervisning och fostran. Så heter det exempelvis på ett ställe, att föräldrar och "lärare" har att utveckla barnets "patriotiska känslor och tänkesätt" (*Magasin för föräldrar och lärare* 1810, 1:1, s. 58). Likaså har han varit ivrig förespråkare för inrättandet av "en Normal skola", där blivande lärare kunde inhämta kunskaper om den "diskursiva" metoden (*Magasin för föräldrar och lärare* 1810, 1:2, s. 129).

7) Se *ovan* s. 58.

8) Se *ovan* s. 57 ff.

9) Att den första svenska skildringen kring de brittiska skolförebilderna utgjorts av en skildring av kväkaren Joseph Lancaster och dennes mönsterskola vid Borough Road i London framstår som tämligen naturligt. Lancasters skolplan har nämligen till en början tilldragit sig vida större uppmärksamhet än Bells såväl i England som övriga Europa. Detta synes i sin tur ha sammanhängt med själva framväxten och utvecklingen av deras något olika utformade monitörsystem (se *ovan* ss. 84, 88, och 101 ff.).

1) Se *nedan* ss. 233 f. och 248 f.

2) *DGS*, kps. 377. Brev från P. R. Svensson till J. G. De la Gardie, den 18 juli 1817.

kring Lancasters person.[3]) Genom sina tilltrasslade ekonomiska affärer kom han för övrigt att lämna England år 1818.[4]) Före avresan har dock flera svenskar personligen sammanträffat med honom. Så har exempelvis varit fallet med tjänstemannen vid artilleri-militärkontoret, sedermera landshövdingen J. D. af Wingård liksom den tidigare omtalade J. G. De la Gardie.

För att börja med af Wingård har denne enligt sina självbiografiska anteckningar tillsammans med en svensk beskickningsman, von Weigel, besökt Lancaster och hans skola sommaren 1808.[5]) Att af Wingård verkligen varit i London detta år, liksom att han gjort en visit vid nämnda skolinrättning, finns knappast anledning att betvivla.[6]) Beskrivningen av den villigt förevisande skolmästaren liksom av lokaliteter och undervisning bestyrker under alla förhållanden nyssnämnda påstående. Själva inrättningen nämns sålunda som "en stor träbod eller simpelt envåningshus", där 600 gossar undervisades "uti ett stort rum".[7]) Även den kortfattade redogörelsen angående skolverksamheten förefaller äkta. Huvudparten av eleverna säges helt korrekt ha varit placerade "på träbänkar" medan en del gått omkring för att "rätta, hvad de andra hade skrifvit med träpinnar uti framför bänkarne varande sandlådor".[8]) Kanske har af Wingård och von Weigel varit de första svenskar, som kommit i direkt kontakt med en brittisk monitörskola.

Efter sin återkomst till Sverige i slutet av år 1808 skulle af Wingård enligt egen uppgift ha infört en notis i "Stockholms Posten" angående den lancasterska mönsterskolan och dess massundervisning.[9]) Att över 600 elever samtidigt kunnat undervisas i en och samma lärosal har dock uppfattats som en "väl konditionerad hoax".[1]) Riddarhussekreteraren A. G. Silverstolpe skulle också ha förebrått af Wingård för nämnda uppgift och framhållit, att engelsmännen visserligen uträttat mycket med maskiner "men att uppfostra barn genom dem, vore en satir på deras industri".[2]) Enligt egen utsago har

3) Se *ovan* ss. 94 f. och 138.
4) Se *ovan* s. 95.
5) *Wingård* 1847, 5, s. 152.
6) *Biographiskt lexicon öfver namnkunnige svenska män* 14, s. 249.
7) *Wingård* 1847, 5, s. 150.
8) *Ibid.* s. 151.
9) *Ibid.* s. 152.
1) *Ibid.*
2) *Ibid.*

emellertid af Wingård senare lyckats övertyga Silverstolpe om sanningshalten i sin berättelse. Den senare säges också ha insett möjligheten "af principens (den lancasterska massundervisningsprincipen) tillämpning" i vårt eget land.[3]) I en artikelserie i nyssnämnda tidning skulle Silverstolpe år 1809 ha vidareutvecklat ämnet i fråga. Lika litet som af Wingårds notis stått att återfinna, lika spårlöst borta verkar dock denna artikelserie vara.[4]) Möjligen har af Wingård i sina "Minnen", utgivna 39 år efter besöket i London, misstagit sig på utgivningsåret för de påstådda publikationerna. Möjligt är givetvis också, att artiklarna har införts i någon annan tidning eller tidskrift. Anmärkningsvärt är dock, att till synes ingen av af Wingårds samtids reformpedagoger har omnämnt de påstådda publikationerna. Om de någonsin har kommit till stånd, har de således inte påverkat skoldebatten eller arbetet på moniteringens införande på svensk botten. Först genom J. G. De la Gardies personliga kontakter med Lancaster kom de brittiska skolförebilderna på allvar att uppmärksammas och i sinom tid vinna insteg i vårt land.[5])

I juni 1813 hade De la Gardie utsetts till "Konungens Envoye" vid spanska hovet.[6]) Enligt M. J. Crusenstolpe (d. 1865) var utnämningen ett "höfligt, men tillförlitligt sätt, att få honom aflägsnad och för längre tid blifva honom qvitt".[7]) De till en början ganska kärva relationerna mellan greven och kronprins Karl Johan är välbekanta. Mer än en gång synes dåvarande stats(utrikes)ministern Lars von Engeström (d. 1826) ha fått avleda hotande oväder.[8]) Alltnog, den

3) *Ibid.* s. 153.
4) Någon notis angående Lancasters mönsterskola synes ej finnas i "Stockholms Posten" varken under år 1808 eller de närmast följande 3 åren. "Stockholms Posten" den 24 november 1808 innehåller däremot en artikel om kväkarna i England, om vilka det bl. a. heter, att de "i hela landet" har inrättat skolor, "som kunna tjena till föresyn och skillnaden imellan dem och andre Skolor är märkelig" *(Stockholms Posten* 1808, den 24 nov.). Vari skillnaden mellan skolorna skulle bestå omnämns ej. Ej heller finns artikelförfattarens namn angivit. Att de skolor, som här åsyftats, kan vara monitörskolor, förefaller dock tämligen troligt. Lancaster var som bekant kväkare (se *ovan* s. 98).
5) Den närmast följande framställningen (ss. 212—229) har i stora delar tidigare publicerats i Pedagogisk tidskrift *(Pedagogisk tidskrift* 1970, 2—3, s. 47 ff.). För förståelsen av de brittiska skolförebildernas framväxt i vårt land har dock icke detta parti bedömts kunna uteslutas här utan medtagits i delvis omarbetad form.
6) *Biographiskt lexicon öfver namnkunnige svenska män* 4, s. 112.
7) *Crusenstolpe* 1834, s. 126.
8) *Engeström* 1876, II, s. 402.

13 november 1813 anträdde De la Gardie resan till Madrid. Färden kom att gå via London, dit han anlände den 18 november i sällskap med bl. a. den svenske legationsprästen, doktor G. Brunnmark (d. 1814).[9]) De la Gardies vistelse i England blev av betydligt längre varaktighet än som ursprungligen avsetts. På grund av en smittkoppsepidemi i den spanska huvudstaden kvarstannade svensken i London fram till den 13 juni 1814, då han lämnade "denna lilla verld med känslor af en upriktig saknad".[1]) I över ett halvår uppehöll sig sålunda greven i den engelska huvudstaden, vars brokiga gatuvimmel, intensiva sällskapsliv och många sevärdheter uppenbart tilltalat hans personlighet. Härom vittnar det digra material av reseminnen, som i det De la Gardieska arkivet bevarats under rubriken "Journal under en Resa till England, Frankrike och Spanien åren 1813, 1814 o 1815".[2]) Dessa dagboksanteckningar har tillägnats sonen Gustav (d. 1833) och senare renskrivits.[3]) Av betydande intresse i sammanhanget är vidare grevens brevkopiebok, den s. k. "Brefboken 1813—1815"[4]) liksom diverse brev från svenska och utländska korrespondenter. Ingen dag synes ha passerat utan att De la Gardie noterat dess händelseförlopp i sin dagbok. I detalj skildrar han sina många upplevelser. Talrika är exempelvis hans redogörelser till Karl XIII angående besök vid olika frimurarloger.[5]) I ett till synes ofta nog så hektiskt nöjesliv försatt dock inte De la Gardie sina skyldigheter mot de svenska myndigheterna. Uppenbart har han därvid främst sett som sin uppgift att rapportera intrycken från storstaden och dess liv. Inte minst gäller detta olika sociala och samhälleliga problem. I ett brev till L. von Engeström säger han sig också "besökt och bjudit till att taga de nogaste underrättelser om alla härvarande Skolor, Hospital och Barnhus; mycket förtjenar

9) *DGS, kps. 289,* den 18 nov. 1813.
1) *DGS, kps. 286,* den 13 juni 1814. I hemlandet har man uppenbart ogillat det långa dröjsmålet i London. Den 3 maj 1814 påminner von Engeström De la Gardie om att han vid avresan från Sverige fått tillstånd "att någon tid uppehålla sig i England, men meningen var att så fort NN hunnit uträtta sina comissioner därstädes skulle resan fortsättas" *(Kabinettet för utrikes brevväxlingen.* Koncept 1814, vol. 2).
2) *DGS, kps. 286—288 jämte bilagor I—IV.*
3) *DGS, kps. 289—298.*
4) *DGS, kps. 327.*
5) *DGS, kps. 327.* Se t. ex. brev från J. G. De la Gardie till Karl XIII, den 21 dec. 1813, den 10 feb. 1814 och den 15 april 1814.

upmärksamhet och efterföljd".[6]) Den förstnämnde intygar i sin tur, att De la Gardie "på ett berömeligt sätt sett allt och underrättat sig om allt, det vill mycket säga, uti den stora och märkvärdiga staden London".[7])

Det råder inget tvivel om att De la Gardie hyst ett levande intresse för samtidens sociala problem.[8]) Därom vittnar hans tidigare insatser för smittkoppsvaccinationens införande i vårt land[9]) liksom hans i början av 1800-talet ådagalagda intresse för Pestalozzis undervisningsförebilder.[1]) Hans många besök vid fängelser, sjukhus och skol-

6) *DGS, kps. 299.* Brev från J. G. De la Gardie till L. von Engeström, den 11 mars 1814. Jfr även *Engeströmska handskriftsamlingen.* Brev till L. von Engeström nr 15, 1814: 1.

7) *DGS,* kps. 355. Brev från L. von Engeström till J. G. De la Gardie, den 14 april 1814.

8) Sten Carlsson framhåller De la Gardies riksdagsmotion 1810 om allmän privilegieutjämning, ny revning (skattläggning av all jord) och representationsreform som ett gott exempel på hur "konstitutionell konservatism stundom kunde förenas med social radikalism" i början av 1800-talets Sverige *(Carlsson och Rosén* 1961, II, s. 306).

9) *Biographiskt lexicon öfver namnkunnige svenska män* 4, s. 115.

1) Den förste svensk i direkt personlig kontakt med Pestalozzi synes ha varit kunglige sekreteraren Samuel Rosenstein (Rosén von Rosenstein d. 1804). I uppsatsen "Sverige och Pestalozzi" förmodar E. Bjelfvenstam, att de skånska adelsmännen J. G. De la Gardie, R. Maclean (d. 1816) och O. Ramel (d. 1817) finansierat Rosensteins resa *(Verdandi. Tidskrift för ungdomens målsmän och vänner* 1927, 1—2, s. 4). Antagandet synes helt korrekt. I ett brev från Rosenstein till De la Gardie år 1803 omtalar brevskrivaren, att han initierat sig med de pestalozziska metoderna *(Dela Gardiska Archivet eller Handlingar ur Grefl. Dela Gardiska Bibliotheket på Löberöd,* XX, s. 119 ff. Brev från S. Rosenstein till J. G. De la Gardie, den 29 juli 1803). Rosenstein önskar vidare, att han måtte återvända med så intressanta kunskaper, "att Herrarne, hvilka varit så goda och kostat på min resa, bli öfvertygade om de väl användt sina penningar" *(ibid.).* Att åtminstone De la Gardie och Maclean varit förtrogna med Pestalozzis undervisningsidéer synes i sin tur bestyrkt av ett brev från Maclean, där denne önskar få De la Gardies omdöme beträffande Pestalozzis skolverksamhet med anledning av Johan Iths arbete "Amtlicher Bericht über die Pestalozzische Anstalt und die neue Lehrart derselben", som uppenbart cirkulerat dem emellan *(Dela Gardiska Archivet eller Handlingar ur Grefl. Dela Gardiska Bibliotheket på Löberöd,* XX, s. 96. Brev från R. Maclean till J. G. De la Gardie, den 9 juli 1803). Troligen har de skånska adelsmännen bekostat Rosensteins resa för att få mer ingående kunskaper om den pestalozziska undervisningsmetodiken. Troligen har de också sett densamma som ett medel för en vidgad och förbättrad folkundervisning. Efter sin hemkomst fick under alla förhållanden S. Rosenstein i uppdrag att organisera ett par folkbildningsanstalter i Pestalozzi anda på Macleans gods Svaneholm *(Verdandi* 1927, 1—2, s. 6). Samma år, 1804, grundades på Dömetorps gods i Halland en liknande inrättning genom magister C. F. Vierecks (d. 1853) försorg med ekonomiskt bistånd av överstelöjtnant A. F. Tornérhjelm (d. 1852). Viereck, som besökt Pestalozzi samma år som Rosenstein, var också upphovsman till det i Stockholm år 1808 inrättade Pestalozziinstitutet, vilket synes ha ägt bestånd till 1812 *(ibid.* s. 7).

inrättningar under vistelsen i London tyder likaså på en socialt—filantropisk medvetenhet. Ett vackert belägg härpå ger den tidigare omtalade doktor Brunnmark, vilken i ett brev till De la Gardie säger, att han vet, "att alt hvad rörer menskliga elendets förminskning är intressant för Hrr Grefven".[2]) Det är från dessa premisser knappast förvånande, att De la Gardie engagerats av den på många sätt filantropiskt—utilitariskt präglade växelundervisningen.

Brunnmark blev den svenske ädlingens ciceron upprepade gånger under dennes vistelse i London. Huruvida han väckt De la Gardies nyfikenhet angående Bells och Lancasters skolinrättningar har inte kunnat beläggas. Däremot har Brunnmark sedan slutet av 1800-talets första decennium befunnit sig i London, där han aktivt deltagit i bl. a. "Brittiska och utländska bibelsällskapets" arbete att förmedla de kristna grundtankarna jorden runt.[3]) Med tanke på att flera av detta bibelsällskaps anhängare tillhört den lancasterska mönsterskolans bidragsgivare, kan Brunnmark mycket väl ha ägt kännedom om nämnda skola. Under alla förhållanden var det i sällskap med honom, som De la Gardie för första gången vid ett besök i december 1813 på barnsjukhuset "Whitechapel Hospital" kom i kontakt med en brittisk monitörskola.[4]) 600 barn erhöll här undervisning. I sin dagbok har greven noterat följande rader om skolverksamheten: "Barnen lärdes enligt Lancasterska Undervisnings Methoden, där en Lärare är tillräcklig för 1000 Barn. (Jag har ej ännu sett Lancasters eller Bells skolor, men hoppas snart få detta nöje.)"[5])

Upptakten till De la Gardies närmare bekantskap med de båda skolmännen ägde rum under februari—maj 1814. Under denna period besökte han dem båda liksom deras mönsterskolor. Svenskens intresse kom därvid i övervägande grad att fångas av de lancasterska undervisningsförebilderna.[6]) Alldeles tydligt har han likaså entusias-

2) *DGS, kps. 352.* Brev från G. Brunnmark till J. G. De la Gardie, den 15 jan. 1814.
3) *Anmälan,* tryckt hos Geo. Löwgren 1813.
4) *DGS, kps. 289,* den 15 dec. 1813.
5) *Ibid.*
6) De la Gardies kontakter med Bell har till synes varit av mer flyktigt slag och inskränkt sig till ett enda besök vid mönsterskolan i Baldwin's Gardens den 20 maj 1814 *(DGS, kps. 286,* den 20 maj 1814). Svenskens dagboksanteckningar är också helt kortfattade beträffande detta besök. Han konstaterar blott, att grunderna i Bells och Lancasters lärosätt i stort sett är desamma. Vidare beskrivs Bell som "till ytterlighet tillgifven sin methode, och man skall vara det om man i något nytt skall gjöra framsteg eller vinna målet" *(ibid.).* I samband med

merats av Lancasters personlighet. Första sammanträffandet mellan de båda ägde rum den 8 februari 1814.[7]) Som förmedlande länk fungerade kväkaren A. F. Foster, vilken av Brunnmark fått i uppdrag att arrangera sammanträffandet.[8]) Själv förevisade Lancaster "alt med yttersta noggrannhet".[9]) De la Gardie beskriver vidare skolans strikta ordning och organisation, vars militära prägel naturligt nog tilltalat honom.[1]) "Jag (De la Gardie) kan ej nogsamt säga huru mycket jag tyckte om hela denna inrättning", utbrister han.[2]) Främst synes han i likhet med tidigare af Wingård ha uppmärksammat den lancasterska skolplanens möjliggörande av en prisbillig och brett upplagd folkundervisning. Besparingar "i tid, i utgifter, i Lärare" framhålls sålunda som dess huvudförtjänster.[3]) Samtidigt påpekar De la Gardie moniteringens rent didaktiska förtjänster i form av "lättnad i sjelfva undervisningen" och "stadighet i begreppen".[4]) Motiven är knappast originella men utgör i all sin korthet en ganska god sammanfattning av samtidens synpunkter i samband med växelundervisningens försvar. I synnerhet gäller detta poängterandet av den ekonomiska aspekten. Det är heller knappast en tillfällighet, att De la Gardie liksom af Wingård i första hand fängslats av lancasterplanens massundervisning och prisbilliga karaktär.

Utan tvekan har fruktan för oöverstigliga ekonomiska konsekvenser utgjort en återhållande kraft vid uppbyggnadsarbetet på en mer ordnad folkundervisning i vårt land under 1700- och 1800-talen. Som exempel härpå kan nämnas 1762 års resolution, där 1760—62 års riksdagsförslag om antagandet av särskilda barnalärare nedto-

P. R. Svenssons senare studieresa till London (se *nedan* s. 233 ff.) har viss brevväxling skett mellan De la Gardie och Bell (se *nedan* s. 233). Denna brevkontakt bör emellertid ses mot bakgrunden av Lancasters försvinnande från den europeiska skolhorisonten. Då den sistnämnde mer eller mindre gått under jorden i sitt hemland, har det för De la Gardie varit naturligt att vända sig till Bell, vars framgångar som skolman befunnit sig i ständigt stigande (se *ovan* ss. 85 f. och 105).

7) *DGS, kps. 286,* den 8 feb. 1814.
8) *DGS, kps. 352.* Brev från G. Brunnmark till J. G. De la Gardie, den 13 jan. 1814. Se även *DGS,* kps. 286, den 7 feb. 1814.
9) *DGS, kps. 286,* den 8 feb. 1814.
1) De la Gardie var yrkesmilitär. År 1776 hade han inskrivits som åttaåring vid Kungliga Livregementet till häst *(Biographiskt lexicon öfver namnkunnige svenska män* 4, s. 110). 1778 deltog han i finska kriget och utnämndes 1812 till generalmajor *(ibid.* s. 111). År 1826 erhöll han slutligen generals titel *(ibid.).*
2) *DGS, kps. 286,* den 8 feb. 1814.
3) *Ibid.*
4) *Ibid.*

nats till ett tämligen intetsägande påbud härom.[5]) Orsakerna till denna vaghet har väsentligen haft sin grund i de ekonomiska följder ett ovillkorligt stadgande om fasta lärare skulle ha medfört liksom bondeståndets därmed förknippade motstånd mot en dylik plan.[6]) I sammanhanget kan också erinras om den privaträttsliga karaktär, som i stor utsträckning har kännetecknat sockenstämmans beslut ännu i början av 1800-talet.[7]) I frågor, vilka föll utanför statliga lagar och förordningar, var sålunda stämmans beslut icke av offentligrättslig natur. Detta betydde, att man vid beslut även måste ta hänsyn till eventuellt icke närvarande personers mening.

5) Genom 1686 års kyrkolag hade som tidigare nämnts de grundläggande bestämmelserna för vårt lands folkundervisning fixerats (se *ovan* s. 31 not 1). Förden egentliga barnundervisningen stadgades, att kaplan eller klockare skulle biträda vid densamma, medan pastors skyldigheter och förpliktelser som övervakare lämnades mera fria och obestämda. Klockareskolan var därmed i princip lagstadgad. Enligt 24 kapitlet § 31 skulle klockaren ej blott vara "boklärd" eller läskunnig utan även kunna sjunga och skriva *(Kyrkolagen af 1686,* s. 484). I realiteten synes emellertid folkundervisningen till långt in på 1800-talet huvudsakligen ha utgjorts av en religiös bildning. Kungl. Maj:ts resolution 1723 på prästerskapets besvär tog typiskt nog uteslutande sikte på religionsundervisningen. Undervisningsplikt förelades alla barn i fråga om innanläsning och kristendomskunskap *(ibid.* s. 485). De folkbildande uppgifterna kom därvid att uppdelas på prästerskapet å ena sidan samt hemmet och skolan å andra sidan. Redan 1686 års kyrkolag hade ålagt föräldrar och husbönder att förbereda och understödja den kyrkligt ledda undervisningen (se *ovan* s. 31 not 1). Genom 1723 års resolution lagstadgades denna skyldighet, och hemundervisningen blev i princip fastslagen som främsta hjälpen vid kyrkans religiösa fostran av menigheten. En egentlig skolundervisning angavs blott som substitut för föräldraundervisningen — en uppfattning, som i vida kretsar var rådande ännu långt in på 1800-talet (se *ovan* s. 31 not 1). Å andra sidan hade 1723 års resolution utan verklig åtskillnad ställt skolmästare och klockare vid sidan av varandra för de fattigare barnens undervisning, vilket kan sägas ha inneburit ett första steg bort från klockareskolan. Beträffande klockaren hade prästerskapet i sina privilegier av år 1723 fått infört bestämmelsen, att ingen måtte antagas till klockare, som ej kunde brukas vid ungdomens läs- och skrivundervisning *(SFH* I, s. 17). Däremot hade lönefrågan icke preciserats, vilket bl. a. fick till följd, att kompetenskravet för klockare ej alltid kunde upprätthållas *(ibid.).* Man kom därför också allt mer att intressera sig för en allmän skolmästarinstitution. Detta framgår bl. a. av 1760—62 års riksdagsförhandlingar, där man i flera motioner berörde frågan om anställandet av särskilda barnalärare i församlingarna *(ibid.* s. 357 f.). I jämförelse med 1723 års kungliga resolution kom också 1762 års i betydligt högre grad att förutsätta nödvändigheten av en faktisk skolundervisning *(ibid.* s. 361 f.). Å andra sidan innebar sistnämnda förordning på intet sätt, att skolmästare skulle anställas överallt. Endast där de ansågs behövas, skulle de förekomma. 1762 års bestämmelser förpliktade i realiteten inte sockenstyrelserna till någonting, speciellt som de själva hade att avgöra om skolmästare behövdes eller ej *(ibid.).*

6) *Festskrift tillägnad B. Rud. Hall den 14 november 1946. Studier och uppsatser överräckta på sjuttioårsdagen av vänner och lärjungar,* s. 343.

7) *Johansson* 1937, s. 160 f.

Att genomdriva effektiva beslut synes därför ha varit förenat med stora svårigheter. Ett sådant minoritetsförtryck torde även ha verkat hämmande, då det gällt att få till stånd skolor och anställa lärare.[8]) Inför hotet av nya skattepålagor ställde sig allmogen som nämnts naturligt nog skeptisk mot dylika åtgärder. De yttranden och förslag, som inkommit från konsistorier och länsstyrelser med anledning av 1768 års kungliga cirkulär, vittnar också om svårigheterna att få till stånd en mer ordnad folkundervisning.[9]) Penningbrist, dålig årsväxt och redan dryga skatter ansågs i allmänhet utgöra närmast oöverkomliga hinder härför. Inom vidsträcktare kommuner menade man vidare, att de stora avstånden omöjliggjorde skolundervisning för mer avlägset bosatta barn. Det stora flertalet församlingar varken kunde eller ville bekosta skolhus och avlöna fast anställda lärare. Ännu till långt in på 1800-talet var också den uppfattningen vanlig, att man inte borde framtvinga skatter för inrättandet av folkskolor.[1]) Typiskt nog kom G. A. Silverstolpe i sitt agerande för en allmän folkundervisning vid 1809—10 års riksdag aldrig att ifrågasätta större statliga bidrag.[2]) Tvärtom har nyssnämnda målsättning betraktats som realiserbar "utan at Staten med några stora Utgifter belastades".[3]) I skriften "Försök till en Framställning af Allmänna Läro-Verkets närvarande tillstånd i Sverige" från år 1811 anser Silverstolpe vidare de statliga utgifterna kunna reduceras genom att prästerskapet ålades att ombesörja landsbygdens folkundervisning.[4]) Samtidigt förefaller han dock ha tänkt sig fasta folkskolor inom alla församlingar[5]), vilket blev anledning till flera kritiska invändningar. I ett genmäle till Silverstolpes skrift menade således C. U. Broocman, att vårt lands "beskaffenhet" med sina stora avstånd gjorde fasta folkskolor otänkbara på åtskilliga ställen.[6]) Broocman konstaterar likaså, att bönderna som regel "gjort svårig-

8) *Warne* 1929, s. 185 ff.
9) *SFH* I, s. 397 ff.
1) *Thunander* 1946, s. 24.
2) För en mer ingående kännedom angående de allmänna riktlinjerna inom den svenska folkundervisningsdebatten i början av 1800-talet hänvisas till följande kronologiskt ordnade arbeten: *Westling* 1900, s. 263 ff.; *SFH* II, s. 3 ff.; *Pedagogisk tidskrift* 1946, 7—8, s. 179 ff.; *Pedagogisk tidskrift* 1960, 1—3, s. 14 ff.; *Sjöstrand* 1965, III: 2, s. 53 ff.; *ÄSU* 119 s. 14 ff. Ett ingående referat av folkundervisningsförhandlingarna vid 1809—10 års riksdag återfinns i bl. a. följande arbeten: *Berg* 1942, s. 7 ff.; *SFH* II, s. 30 ff.; *Thunander* 1946, s. 91 ff.
3) *RoA prot. 1809*, 26 juni, s. 891.
4) *Silverstolpe* 1813, s. 54.
5) *Ibid.* s. 70.

heter vid nya Skolors inrättning".[7]) En ambulatorisk undervisning betraktas därför som enda realistiska utväg inom många av de svenska landsbygdsförsamlingarna. Något av samma uppfattning gör sig också gällande i biskop Carl von Rosensteins (d. 1836) kritiska synpunkter på Silverstolpes förslag.[8]) Med anledning av dessa anmärkningar medgav också Silverstolpe, att folkskolorna på många ställen på landet "måste vara ambulatoriska".[9]) Hans tidigare yrkanden hade blott avsett att få till stånd "bestämda föreskrifter" om skolanstalter "efter hvarje orts beskaffenhet".[1]) Avsaknaden av tillräckliga ekonomiska resurser, landsbygdsförsamlingarnas många gånger vidsträckta och glest bebyggda areal liksom bristen på utbildade lärare synes också i stor utsträckning ha satt sin prägel på Silverstolpes slutgiltiga förslag år 1814 angående en systematisk inrättning av folkskolor i hela riket.[2]) En egentlig skolundervisning har här för det första endast bedömts som nödvändig, då föräldrarna själva ej förmått att bestrida sina barns undervisning. För det andra har fasta skolor blott setts som absolut nödvändiga för städernas vidkommande, medan valet mellan fast eller ambulatorisk skola på landsbygden tänkts bero på lokala omständigheter. I båda fallen har en enda lärare betraktats som tillfyllest. Inom socknar med ambulatorisk skolgång ansågs detta som fullt möjligt genom anlitandet av uppsyningsmän i rotarna. De senare skulle därvid underställas den egentlige läraren och ha som främsta uppgift att övervaka elevernas fullgörande av givna arbetsuppgifter. Silverstolpes roteskolsystem torde inte minst ha framtvingats utifrån nödvändigheten av en prisbillig folkundervisning. De ambulatoriska skolornas uppsyningsmän eller "underlärare" har karakteristiskt nog tänkts rekryterade genom fattigvårdens biträde "af dertill användbara personer, hvilka derigenom kunde aftjena det understöd de af församlingen åtnjuta".[3]) Flesta möjliga antal elevers undervisning till minsta möjliga kostnad före-

6) *Ibid.* s. 99.
7) *Ibid.* s. 100.
8) *Ibid.* s. 159 ff. I motsats till Broocman hävdar dock von Rosenstein landsbygdens skolförhållanden som tillfredsställande. Fasta folkskolor eller "särskilta inrättningar" har därför endast ansetts som nödvändiga inom städerna *(ibid.* s. 162).
9) *Ibid.* s. 119.
1) *Ibid.* s. 167.
2) *1812 års UK. Div. ink. skrivelser,* I. Memorial från G. A. Silverstolpe, den 12 okt. 1814.
3) *Ibid.*

faller också i stor utsträckning ha dikterat Silverstolpes tidigare omtalade rekommendationer av växelundervisningsformen inom städernas folkbildningsanstalter.[4])

Tanken på att få till stånd fasta folkskolor i rikets samtliga församlingar har sålunda i början av 1800-talet icke ens uppfattats som realistisk av reformmän som Broocman och Silverstolpe. Hur rätt de bedömt situationen framgår av 1813—14 års konsistorieuppgifter med bilagda rapporter.[5]) Man klagar här tämligen allmänt över bristande ekonomiska tillgångar och landsbygdens glesbebyggelse som främsta hinder för en mer ordnad skolundervisning. De förhoppningar om en allmän och offentlig folkundervisning, som kommit till uttryck vid 1809 års riksdag, synes också ha grusats vid riksdagsförhandlingarna 1815.[6]) En av orsakerna härtill har tvivelsutan betingats av fruktan för oöverskådliga ekonomiska konsekvenser. A. B. E. U. betonar således i sitt yttrande, att statsanslaget, fördelat på nya skolor, skulle bli allt för knappt och otillräckligt.[7])

Det är med hänsyn till vad som här anförts knappast förvånande, att De la Gardie och af Wingård i första hand har fängslats av lancastermetodens möjliggörande av en prisbillig och brett upplagd massundervisning. Redan före presentationen av Bells och Lancasters monitörsystem har man som bekant på en del håll i vårt land insett växelundervisningens möjligheter i sistnämnda avseenden.[8]) Först genom kontakten med de brittiska skolförebilderna har emellertid tanken på moniteringen som en utväg till en prisbillig och brett upplagd folkundervisning vunnit mer allmänt gehör. Till följd av dessa synpunkter har till synes också De la Gardies tidigare intresse för de pestalozziska bildningsidéerna förbleknat och skjutits åt sidan.[9]) Redan vid sitt första sammanträffande med Lancaster har greven varit beredd att diskutera moniteringens införande i vårt land. Det heter nämligen, att "Lancaster önskar gjöra en resa till Sverige för att införa sitt systeme".[1]) I en längre skrivelse kom den sistnämnde att redogöra för sina resplaner liksom för det lämpligaste sättet att

4) Se *ovan* s. 63 f.
5) Se *ovan* s. 59 ff.
6) Se *nedan* s. 227 not 5.
7) *Bih. till Rst:s prot. 1815*, V: 2, s. 1210.
8) Se *ovan* s. 62 ff.
9) Jfr *nedan* s. 226 ff.
1) *DGS, kps. 286*, den 8 feb. 1814

introducera metoden i vårt land.[2]) De la Gardie synes för sin del ha delat Lancasters övertygelse om moniteringens förträfflighet och användbarhet också i Sverige. Å andra sidan anför han i sin dagbok åtskilliga betänkligheter mot att denne i egen hög person skulle ombesörja metodens utbredning. Lancaster finge nämligen betydande svårigheter att göra sig förstådd och än större problem att "vänja sig vid Climatet".[3]) Vidare befaras, att han som kväkare mera skulle arbeta på att "gjöra proselyter för sin sect än använda sin möda vid en uppfostringsanstalt".[4]) I ett brev till von Engeström samma dag nämner De la Gardie ingenting om besöket vid skolan.[5]) Troligen har han mer ingående velat studera metoden, innan han officiellt rekommenderat dess införande i hemlandet.

Huruvida De la Gardie eller Lancaster väckt det till synes första förslaget om de brittiska monitörförebildernas introduktion i vårt land, framgår varken av grevens dagboksanteckningar eller av de brev, som stått till buds för denna framställning. Man kan givetvis inte helt bortse från att förslaget väckts av svensken. Troligare förefaller dock, att Lancaster frammanat detsamma. Han har likaså erbjudit sina tjänster vid ett eventuellt införande av hans skolplan i Sverige. Vidare var hans ställning som skolman i vacklande.[6]) Som förmedlare av sina undervisningsidéer i ett främmande land kan han ha sett en möjlighet att med bibehållen ära försvinna från England. Med påtaglig energi bearbetade han fortsättningsvis De la Gardie för att få denne villig att understödja hans resplaner. Ett par gånger utverkade han audiens hos svensken. Denne inbjöds i sin tur till Lancasters hem.[7]) Vidare tillskrev Lancaster greven inte mindre än 5 gånger under loppet av den 15 februari till den 1 mars. Huvudfrågan gällde som antytts lancasterplanens införande i vårt land. Som intressantast framstår det första brevet, där Lancaster i ett bifogat memorial redogör för sitt skolsystems förtjänster och lämpligas-

2) Se *nedan* s. 222 f.
3) *DGS, kps. 286,* den 8 feb. 1814.
4) *Ibid.*
5) *DGS, kps. 299.* Brev från J. G. De la Gardie till L. von Engeström, den 8 feb. 1814.
6) Se *ovan* ss. 95 f. och 138.
7) Den 7 mars kom nämnda besök till stånd, varvid De la Gardie tillsammans med doktor Brunnmark bl. a. erhöll en inblick i "den undervisning han (Lancaster) gjer sin dotter vid tillklippning och syning af alla fruentimmerskläder" *(DGS, kps. 286,* den 7 mars 1814).

te introduktion i Sverige. Memorialet, omfattande 24 handskrivna A-4 sidor, bär den något långa titeln "A Respectful Memorial on the subject of Education on the Lancasterian System, being introduced into Sweden, by Joseph Lancaster the author and founder of that System, which has been by his personal exertions so largely extended in Britain and Ireland under the immediate sanction of King George the third and the Prince Regent".[8]) Med största sannolikhet utgör memorialet det första faktiska förslaget till en växelundervisningsorganisation i vårt land i enlighet med de brittiska skolförebilderna. I det inledande brevet framhåller Lancaster, understruket med två streck, att hans skolplan är baserad på erfarenhetens grund, och att han drivits framåt i sina strävanden av viljan att göra det goda.[9]) Vis av erfarenheten angående rivaliteten mellan hans egna anhängare och belliterna ber han vidare De la Gardie att hemlighålla korrespondensen. Utan att några namn antyds är det tydligt, att Lancaster fruktat, att episkopalkyrkans folk skulle omintetgöra hans planer beträffande Sverige. Kanske kan hans begäran om "private and quite confidential" korrespondens också tolkas som ett utslag av egen äregirighet att bli den ledande länken vid växelundervisningens införande här.[1])

Beträffande memorialet utgör dess inledning ett kompakt försvar av den lancasterska skolplanens fördelar såväl ur ekonomiskt—utilitariskt som pedagogiskt—didaktiskt hänseende. Å ena sidan lanseras sålunda moniteringen som en nödvändig utväg för en prisbillig och brett upplagd folkundervisning. Mycket bestämt ger Lancaster uttryck för sitt skolsystems kollektiva utformning.[2]) Genom systemets egen inneboende ordningsprincip säges vidare varje lärare med ordinär förmåga kunna ombesörja undervisningen av "any number of pupils without the aid of men as ushers".[3]) Likaså anses en enda lärobok per skola tillräcklig för läs- respektive aritmetikundervisningen. Besparing av lärarkrafter och läroböcker har också lett till att skolomkostnaderna per elev kunnat nedbringas till ett minimum. Och dessa kostnader har enligt Lancaster stått i direkt proportion till

8) *DGS, kps. 385.* Brev jämte memorial från J. Lancaster till J. G. De la Gardie, den 15 feb. 1814.
9) *DGS, kps. 385.* Brev från J. Lancaster till J. G. De la Gardie, den 15 feb. 1814.
1) *Ibid.*
2) Se *ovan* s. 110.
3) *DGS, kps. 385.* Memorial från J. Lancaster till J. G. De la Gardie, den 15 feb. 1814.

antalet elever, eller som han uttrycker saken: "The expence actually diminishing in a ratio with the increase of scholars".[4]) Samtidigt som den brittiske skolmannen fäst De la Gardies uppmärksamhet på moniteringens massundervisning och krasst ekonomiska förtjänster, understryker han å andra sidan och än mer markant dess ändamålsenlighet för en följdriktig undervisning och uppfostran. I metodens självverksamhet och inbördes tävlan har han därvid ytterst sett en möjlighet att samtidigt tillvarataga den enskildes anlagsmöjligheter och åstadkomma en för alla lika förpliktande moralisk och medborgerlig fostran.[5]) Lancaster är också övertygad om att hans skolsystem även i vårt land skall framstå som "a benefaction from Heaven".[6]) Personligen utlovar han vidare att 3—4 månader medverka vid dess införande här. Primärt borde metoden prövas i Stockholm, där en mönsterskola tänktes inrättad med 2 skolrum för pojkar och 1 för flickor. Hela institutet tänktes stå under hans omedelbara ledning. Som medhjälpare önskade han från England medtaga ett par ynglingar, vilka lämpligen kvarstannade 2 år i Sverige. Den ene av ynglingarna framhålls som fullt kompetent att organisera en skola för 1000 barn liksom att utbilda lärare för hela nationen.[7]) Det är med andra ord tämligen klart, att Lancaster tänkt sig inrättningen i Stockholm som en normalskola, varifrån utbildade lärare kunde utsändas till skilda delar i landet. Uppdelningen av pojkar och flickor på skilda lokaliteter liksom det nyss nämnda elevantalet tyder i sin tur på att han önskat realisera en mönsterskola i Stockholm i stil med den vid Borough Road, London.

I brevet av den 15 februari hade Lancaster även inviterat De la Gardie till ett förnyat besök vid sin mönsterskola. Redan dagen därpå tackade svensken för inbjudan men sade sig vara förhindrad att komma.[8]) Samtidigt bad han, att Lancaster vid tillfälle uppsökte honom. Några antydningar om att De la Gardie ändrat ståndpunkt beträffande Lancasters resplaner förmärks likväl inte i nyssnämnda brevsvar. Alltifrån början har svensken betraktat ett sådant arran-

4) *Ibid.* För en skola med 300—400 barn uppges den årliga kostnaden per elev till 7 shillings medan den i en skola med 800—840 elever anges till 3 shillings and sixpence.
5) Se *ovan* s. 110 ff.
6) *DGS, kps. 385.* Memorial från J. Lancaster till J. G. De la Gardie, den 15 feb. 1814.
7) *Ibid.*
8) *DGS, kps. 327.* Brev från J. G. De la Gardie till J. Lancaster, den 16 feb. 1814.

gemang som ohållbart. Han skulle heller aldrig vika från denna sin ståndpunkt, även om han i brevet till Lancaster den 16 februari icke nämner något härom. På ett eller annat sätt har dock den senare fått reda på grevens betänkligheter angående språksvårigheter etc.[9]) Redan samma dag framhåller Lancaster, att han övertänkt svårigheterna, som han likväl ej ansett som oöverkomliga.[1]) Brevet är helt kort och slutar med följande mycket målande mening: "As Hannibal mollified the alpine Rocks with Vinegar — so I hope Keen application and the facilities which my system affords will make rough ways Smooth and easy".[2])

Hur ivrigt Lancaster bearbetat svensken angående sina resplaner framgår av att han ånyo den 17 februari tillskrivit De la Gardie.[3]) Samtidigt som han lovar infinna sig hos greven följande dag, uttrycker han en förhoppning om att metoden skall vara införd i Sverige senast under loppet av nästkommande år. För påseende översände Lancaster med brevet diverse material beträffande skolan vid Borough Road.[4]) Om nyssnämnda besök kommit till stånd har ej kunnat beläggas. Kanske har svensken ansett det så ovidkommande, att han underlåtit att notera detsamma. Under alla förhållanden är det först den 21 februari, som Lancaster åter omtalas i samband med att De la Gardie dagen förut fått mottaga ett av honom författat arbete — möjligen någon upplaga av "Improvements" — jämte levnadsbeskrivning, "men så osammanhängande och så hopdragen att den ägde hvarken början eller slut".[5]) Lancaster kan genom de översända självbiografiska anteckningarna knappast ha vunnit ökat förtroende hos De la Gardie. Som nämnts rubbades aldrig den sistnämndes åsikter beträffande Lancasters resplaner. Denne har till synes också insett det lönlösa i vidare övertalningsförsök. Hans två sista brev till greven är helt kortfattade och utgör i huvudsak inbjudningar till diverse skolor.[6]) Någon bitterhet över att projektet

9) Jfr *ovan* s. 221.
1) *DGS, kps. 385.* Brev från J. Lancaster till J. G. De la Gardie, den 16 feb. 1814.
2) *Ibid.*
3) *DGS, kps. 385.* Brev från J. Lancaster till J. G. De la Gardie, den 17 feb. 1814.
4) *Ibid.* Det översända materialet hade De la Gardie att återställa till Lancaster. Så synes också ha skett. Under alla förhållanden har materialet icke kunnat återfinnas i DGS.
5) *DGS, kps. 286,* den 21 feb. 1814. Det översända arbetet har lika lite som den lancasterska levnadsbeskrivningen kunnat återfinnas i DGS.
6) *DGS, kps. 385.* Brev från J. Lancaster till J. G. De la Gardie, den 22 feb. och 1 mars 1814.

strandat förmärks knappast i nyssnämnda brev. In i det sista förefaller Lancaster fastmer ha sökt bevisa sitt skolsystems fördelar. De la Gardie har å sin sida hörsammat inviterna. Den 26 februari och 2 mars åhörde de tillsammans undervisningen vid ett par mindre monitörskolor i London.[7]) Greven berömmer också Lancasters verksamhet, helt ställd i mänsklighetens tjänst.[8]) I ett avslutande brev betonar De la Gardie, att den undervisning, han åsett och åhört, alltid skall framstå som "gratifying to my (De la Gardies) mind and a benefit for my heart".[9])

Efter sammanträffandet den 7 mars kom grevens och den allt fattigare skolmästarens vägar att för alltid skiljas åt. Den icke realiserade svenska skolplanen synes för Lancaster personligen ha inneburit något av ett avsked till den europeiska växelundervisningsdebatten. Som bekant upphörde han under loppet av år 1814 med sin lärarverksamhet i hemlandet.[1]) De la Gardie har å sin sida, även om han aldrig kom att medverka till Lancasters föreslagna besök i Sverige, gjort vad han kunnat för att få skolplanen antagen i hemlandet. Den 22 februari delgav han von Engeström sina intryck och åsikter i "ett särskildt vidlyftigt bref om Lancasterska skolan".[2]) Inrättningen säger han sig ha funnit vara av stor "välgörande" betydelse, varför lancastermetoden vore förtjänt att även införas i Sverige, "åtminstone i våra städer".[3]) I sammanhanget hänvisas till ett par brev av Lancaster, vilka bifogats skrivelsen. Det ena av de bilagda breven var det ovan omtalade memorialet.[4]) De la Gardie säger sig däremot vara "långt ifrån att tro nödvändigheten af dess egen (Lancasters) och de 2ne ynglingarnes ankomst till Sverige".[5]) Bästa sättet att införa metoden vore i stället att till England översända ett par ungdomar i 16—17 årsåldern, vilka under något år kunde få lämplig utbildning av Lancaster. Dennes monitörsystem betecknas

7) *DGS, kps. 327.* Brev från J. G. De la Gardie till J. Lancaster, den 26 feb. 1814.; *DGS, kps. 286,* den 1 mars 1814.; *DGS, kps. 385.* Brev från J. Lancaster till J. G. De la Gardie, den 1 mars 1814.
8) *DGS, kps. 327.* Brev från J. G. De la Gardie till J. Lancaster, den 21 feb. 1814.
9) *DGS, kps. 327.* Brev från J. G. De la Gardie till J. Lancaster, den 26 feb. 1814.
1) Se *ovan* s. 95.
2) *DGS, kps. 286,* den 22 feb. 1814.
3) *DGS, kps. 299.* Brev från J. G. De la Gardie till L. von Engeström, den 22 feb. 1814.
4) Se *ovan* s. 222.
5) *DGS, kps. 299.* Brev från J. G. De la Gardie till L. von Engeström, den 22 feb. 1814.

för övrigt som "lätt, fordrar föga tid, och säkert behöfves ej ett djupt förstånd att fatta Principerna och sätta dem i verkställighet".[6]) Avslutningsvis intygar brevskrivaren, att han i Lancasters skola sett 8-åringar, som uppfyllt lärarens kall med "obegriplig fullkomlighet".[7]) I en senare depesch kom De la Gardie även att fästa den svenske kronprinsens uppmärksamhet på lancastermetoden.[8]) Väl medveten om Karl Johans militära intresse understryker han här metodens strikta organisation och prägel. Vidare har, menar De la Gardie, Lancaster bevisat en enda lärare som tillräcklig för 1000 barns undervisning. Lancasterplanen betecknas därför som perfekt, då den på en gång förenar "l'ordre, l'encouragement, la facilité d' apprendre et le moins de depence possible".[9]) Någon mer ingående analys av de brittiska skolförebilderna omvittnar dock knappast De la Gardies dagboksanteckningar och brev under vistelsen i London. I första hand synes han som nämnts ha uppfattat moniteringen och då i synnerhet den lancasterska utformningen av densamma som en prisbillig utväg till en brett upplagd folkundervisning. Först i senare uttalanden, förmodligen under intryck av en allt intensivare och mer ingående svensk växelundervisningsdebatt, lämnas mer entydiga belägg på att han även sett metoden som ett ändamålsenligt medel för intellektuell och moralisk bildning.[1])

Att den svenske diplomaten hoppats, att man i hemlandet omgående skulle vidta åtgärder för lancastermetodens befordran är ganska klart. I sin depesch till Karl Johan omtalar han således, att han till von Engeström tagit sig friheten föreslå ett par ynglingars översändande till England för att där inhämta närmare kunskaper om moniteringen.[2]) Verkligheten blev dock en annan. I ett svarsbrev till De la Gardie vidrör von Engeström skolfrågan helt flyktigt i en enda mening: "Afhandlingen om den vackra skolinrättningen (mönsterskolan vid Borough Road) är aflemnad till det ställe där den kan blifva Fäderneslandet nyttig".[3]) Till vilken person eller myndighet

6) *Ibid.*
7) *Ibid.*
8) *DGS, kps. 299.* Depesch från J. G. De la Gardie till H. K. H. Kronprinsen, den 1 mars 1814.
9) *Ibid.*
1) Se *nedan* s. 293.
2) *DGS, kps. 299.* Depesch från J. G. De la Gardie till H. K. H. Kronprinsen, den 1 mars 1814.
3) *DGS, kps. 355.* Brev från L. von Engeström till J. G. De la Gardie, den 14 april 1814.

den översänts är obekant.[4]) Några direkta åtgärder för de brittiska monitörsystemens införande har memorialet icke heller lett till. Det oroliga utrikespolitiska läget torde ha medfört, att de inrikespolitiska angelägenheterna fått träda i bakgrunden. Hela folkundervisningsfrågan synes för övrigt ha seglat i motvind. C. U. Broocman hade gått ur tiden. Det intresse för folkundervisningens sak, som greve A. Hamiltons (d. 1875) och framförallt rektor G. A. Silverstolpes inlägg väckt till liv vid 1809—10 års riksdag hade svalnat betydligt kring mitten av 1810-talet. Typiskt nog kom Silverstolpe att stå ganska ensam denna tid i fråga om reformförslag på folkundervisningens område såväl inom 1812 års uppfostringskommitté som vid riksdagen 1815.[5]) Att Lancasters svenska skolplan begravts mer eller

4) Med tanke på att Lancaster i slutet av memorialet framställt en önskan om att dess innehåll måtte bekantgöras för den svenske kronprinsen, kan man förmoda, att det tillställts Karl Johan. Efterforskningar i det Bernadotteska arkivet har likväl inte lett till dess återfinnande där. Möjligt är, att De la Gardie översänt Lancasters originalmanuskript till Sverige, och att det senare returnerats till grevens brevsamling. Bland De la Gardies sammanlagt 18 brev till von Engeström år 1814 återfinns ej heller det lancasterska memorialet *(Engeströmska handskriftssamlingen.* Brev till L. von Engeström, nr 15, 1814: 1). Ej heller har det kunnat spåras inom dåtidens ledande skolorgans handlingar. Varken kanslistyrelsens, ecklesiastikexpeditionens eller 1812 års uppfostringskommittés handlingar innehåller till synes några antydningar om detsamma.

5) Den kritik och de reformförslag, G. A. Silverstolpe givit uttryck för vid 1809—10 års riksdag beträffande det svenska skolväsendet, återfinner man även i den år 1813 publicerade skriften "Försök till en Framställning af Allmänna Läro-Verkets närvarande tillstånd i Sverige". I synnerhet understryks här bristen på folkbildningsanstalter i allmänhet och för landsbygdens vidkommande i synnerhet *(Silverstolpe* 1813, ss. 51—56, 65 och 68). Enligt Silverstolpes beräkningar erhöll endast var 17:e person i riket någon form av skolundervisning *(ibid.* s. 52). För att råda bot på de onda cirklar, landets skolväsende hamnat i, kräver Silverstolpe en reorganisation enligt "olika folkklasser" och med möjlighet för "hela Landets Ungdom att erhålla undervisning" *(ibid.* s. 70). Sockenskolor borde därför inrättas för "den talrika klass som innefattar Jordbrukare, Dagsverkskarlar, Handtverkare och Tjenstehjon". För den del av medelklassen, "som ärnar sig till näringarna" fordras åter speciella skolor *(ibid.* s. 71). Slutligen skulle lärda skolor finnas för blivande ämbetsmän och lärda. Endast genom en allmän undervisning kan nämligen "Statens styrka" och "Nationens medborgerliga känsla utvecklas" *(ibid.* s. 56). Närmast utifrån dylika civistiska motiv har en allmän folkundervisning framstått som en nödvändighet för Silverstolpe. Samtidigt har han även sett en dylik undervisning som ofrånkomlig för att kunna bringa det uppväxande släktet "til sedlighet och arbetsförmåga" *(RoA prot. 1809,* 26 juni, s. 893). Det sociala motivet är inte minst framträdande i hans motion vid 1815 års riksdag om inrättandet av allmänna folk- och arbetsskolor i vårt land *(RoA prot. 1815,* 3, s. 91 ff.). Hos mängden av vårt folk, heter det här, råder "sedeförderf och allmän slapphet" *(ibid.* s. 93). Botemedlet häremot är en fattigvård, "som ej blott utdelar allmosor" utan ger hjälp till självhjälp genom främst "allmänna Folk-skolor i förening med Arbetsskolor" *(ibid.* s. 93 f.). Något gehör för sina äskanden vann dock inte Silverstolpe vid 1815 års riksdag. Anledningen härtill var bl. a. E. G. Geijers tidigare utspel i bildnings-

frågan. Den nationalbildning, som denne krävt i likhet med Silverstolpe i uppsatsen "Om det offentliga läroverket" år 1813, har sålunda endast gällt den "offentliga klassen" *(Sjöstrand* 1965, III: 2, s. 65). Däremot har Geijer för folkets breda massa ej haft något till övers för medborgarpatriotismens krav. Inflytande från tysk idealism och nyromantik har i sin tur lett till liknande uppfattning på flera håll. Härom vittnar bl. a. debatten angående Silverstolpes motion vid 1815 års riksdag. Så menade exempelvis greven och prosten F. B. von Schwerin (d. 1834), att nationalbildning ej är "ett resultat, af den vetenskapliga" utan blott en produkt av det nationella livet (*RoA prot. 1815,* 3, s. 205). Silverstolpes iakttagelser av sedefördärv och slapphet inom nationen är vidare enligt von Schwerin falska. Att söka sätta allmogen i skola vore likaså att förvirra dess förstånd, ty "förståndet kan endast gifvas af naturen och af erfarenheten utvecklas" *(ibid.* s. 206). En klart negativ hållning inför tanken på inrättandet av folkskolor kommer likaså till uttryck i ett yttrande av nyromantikern Lorenzo Hammarsköld (d. 1827). Denne betecknar således Silverstolpes tro att kunna höja den breda massans moral genom skolor som ett "välmeningens misstag" *(ibid.* s. 213). Danmark är enligt Hammarsköld ett skräckexempel härpå. De bildade bönderna är här i just "moraliskt afseende" långt sämre än de obildade *(ibid.* s. 214). Vidare blir kunskapen naturlig först i sin "största grundlighet" *(ibid.)* Geijers ord om halvbildningens vådor är enligt Hammarsköld minst sagt visa, ty halvkunskap eller "fjärdedelskunskap" verkar blott till "död och förstörelse" *(ibid.).* Läsning och kristendomskunskap är en tillräcklig ämneskrets för den svenske bonden, som förblir lycklig med prästen som lärare *(ibid.* s. 215). Ej heller vann Silverstolpes reformtankar gehör i A. B. E. U.:s yttrande den 6 juli 1815. *(Bih. till Rst:s prot. 1815,* V: 2, s. 1195 ff.). Visserligen ansåg utskottet skolor nyttiga för den uppväxande generationen, men ämnet var av så stor vikt, att "ett helt och hållet passift förhållande" ansågs som klokast under rådande förhållanden *(ibid.* s. 1205). Som varnande exempel åberopar man i likhet med Hammarsköld "flera Stater, der Folk- och Industri-Skolor blifvit inrättade" *(ibid.* s. 1209). I vårt land borde man därför eftersträva att förbättra befintliga anstalter i stället för att söka skapa nya. Några ekonomiska medel härför har enligt A. B. E. U. ej heller setts som möjliga att frambringa. Därmed var också i princip folkundervisningsfrågan avgjord vid 1815 års riksdag. Tanken på en allmän, offentlig folkskola hade i grunden skjutits i sank. Typiskt nog fann man i bondeståndet "för godt" att helt tillstyrka A. B. E. U.:s yttrande *(Bd prot. 1815,* 3, s. 210). Så skedde även i präste- och borgarstånden *(Pr prot. 1815,* 3, s. 1306 och *Bg prot. 1815,* 2: 2, s. 1455). Inom adeln åter gav yttrandet upphov till en viss debatt, där bl. a. Silverstolpe yrkade på återremiss av ärendet till A. B. E. U. *(Ad prot. 1815,* 5: 1, s. 751). Vad som ej synes uppnåeligt för stunden "kan vinnas i längden", heter det vidare i hans korta yttrande *(ibid.).* Någon återremiss kom likväl aldrig till stånd. Först senare under 1800-talet skulle Silverstolpes vision bli till verklighet.

Närmast med tanke på kravet på en för alla individer lika förpliktande "fosterlandskärlek" har som ovan nämnts C. U. Broocman hävdat nödvändigheten av en allmän folkupplysning (se *ovan* s. 208 not 6). Genom dennes bortgång 1812 har Silverstolpe stått ensam kvar som ledande talesman för folkundervisningens sak. Härom vittnar inte minst 1812 års uppfostringskommittés förhandlingar. Inom kommittén, tillsatt bl. a. genom Silverstolpes agerande vid 1809—10 års riksdag, har folkbildningsfrågan helt generellt rönt en tämligen styvmoderlig behandling. De uppgifter, som åren 1813—14 inkom från skolor och skolmyndigheter, bearbetades aldrig (jfr *ovan* s. 59 ff.). Först efter upprepade påstöttningar från Kungl. Maj:t avlämnade kommittén 1825 sitt slutbetänkande angående folkundervisningen (se *nedan* s. 319 ff.). Fram till år 1820 synes vidare endast 3 förslag ha inkommit till kommittén i denna fråga, av vilka Silverstolpes från år 1814 tveklöst måste betecknas som det mest betydelsefulla (se *ovan* ss. 63 f. och 219). Klart är med andra ord, att folkskole-

mindre i tystnad är därför knappast ägnat att förvåna. Idémässigt har den likväl fortlevat och inspirerat till fortsatta svensk-brittiska kontakter på undervisningens område. Genom dessa kontakter har också ett livligare intresse väckts och vidmakthållits för en allmän och offentlig folkbildning.

Efter sin återkomst till Sverige i slutet av år 1815 sökte De la Gardie med förnyade krafter att utverka ett mer ingående svenskt studiebesök vid Bells och Lancasters skolor. I första hand synes han därvid ha vänt sig till Karl Johan, med vilken hans relationer kommit att förbättras. Den år 1817 utsände kunskaparen och inom svensk växelundervisningshistoria så välkände P. R. Svensson bestyrker under alla förhållanden De la Gardies och kronprinsens insatser. I en pro memoria anmäld inför Kungl. Maj:t den 26 februari 1817 säger sig Svensson "af Hans Kongl. Höghet Kronprinsen, genom Generalen Grefve etc. etc. Jacob de la Gardie, nådigt blifvit befalld att resa till England, för att inhämta nogare kännedom af Dr. Bells och Lancasters Undervisnings anstalter".[6]) Troligen har överläggningar i denna sak skett i samband med något sammanträffande mellan De

tanken kring mitten av 1810-talet seglat i motvind i vårt land. Först genom de brittiska skolförebildernas introduktion har ett livligare intresse väckts till liv för en allmän och offentlig folkbildning.

6) *1812 års UK. Skriv. till Kungl. Maj:t 1817—19.* Pro memoria från P. R. Svensson, (bilaga till brev från 1812 års UK till Kungl. Maj:t, den 6 mars 1817). Man har på flera håll gjort gällande, att De la Gardie efter sin hemkomst från Spanien år 1815 vänt sig till Karl XIII för att på så sätt söka befordra lancasterplanens antagande i vårt land. Enligt danskarna Mönster och Abrahamson skulle konungen också ha givit order om att utsända ett par ynglingar till England — en befallning, som likväl aldrig verkställdes *(Mönster og Abrahamson* 1821, I, s. 364). Uppfattningen att De la Gardie i sina skolsträvanden hänvänt sig till Karl XIII, möter man likaså i flera svenska framställningar. Så framhåller exempelvis Arcadius, att greven "vid sin hemkomst" redogjort för växelundervisningens fördelar inför konungen *(Arcadius* 1897, s. 70). Samma uppfattning kommer också till uttryck i Aquilonius folkskolehistorik, där Karl XIII t. o. m. utpekas som initiativtagare till Svenssons senare studieresa till de brittiska monitörskolorna *(SFH* I, s. 147). Diverse efterforskningar till trots har jag likväl icke kunnat finna några belägg på att De la Gardie hänvänt sig till Karl XIII beträffande sina växelundervisningsplaner, eller att den senare tagit initiativ till en närmare utforskning av metoden. Greven har i sin korrespondens med Karl XIII till synes aldrig berört de brittiska monitörförebilderna (*DGS, kps. 327.* Brev från J. G. De la Gardie till Karl XIII). Ej heller har konungen i sina brev till De la Gardie vidrört några undervisningsspörsmål *(DGS, kps. 342.* Brev från Karl XIII till J. G. De la Gardie). Möjligt är givetvis, att greven vid något sammanträffande väckt Karl XIII:s intresse för växelundervisningen. Betydligt troligare förefaller dock, att De la Gardie vänt sig till kronprins Karl Johan för att genom honom vinna gehör för metoden. Redan i samband med sin vistelse i London har som bekant den förre presenterat lancasterplanen för kronprinsen (se *ovan* s. 226). Att

la Gardie och kronprinsen.[7]) Alltnog kom på befallning av Kungl. Maj:t frågan om de brittiska monitörförebildernas närmare utforskning att överlämnas till 1812 års uppfostringskommitté.

Genom beslut av den 6 maj 1816 hade nyssnämnda kommitté som "ett ämne, värdigt allmänhetens uppmärksamhet" låtit översätta ett par artiklar ur den franska tidskriften "Journal d'Education" angående Bells och Lancasters undervisningsmetoder.[8]) De översatta artiklarna infördes under loppet av augusti 1816 i "Inrikes tidningar".[9]) För första gången synes därigenom en bredare allmänhet i vårt land ha givits tillfälle att inhämta kunskaper om både Bells och Lancasters skolplaner.[1]) Man har därvid också kunnat övertyga sig om dessa skolplaners enastående verkningskraft såväl i fråga om en vidgad folkupplysning som för åstadkommandet av en ändamålsenlig bildning. "Första föremålet för Lancasters Skolor" uppges sålunda

döma av P. R. Svenssons ovan nämnda pro memoria har det också varit genom dessa båda som hans resa till England har föranstaltats och blivit till verklighet.

7) Inga dokument synes ha utväxlats mellan Karl Johan och De la Gardie angående Svenssons studieresa. Bland Karl Johans 5 brev till greven åren 1811—31 berör inget några undervisningsfrågor *(DGS, kps. 342.* Brev från Karl Johan till J. G. De la Gardie). Inom det Bernadotteska arkivet återfinns för åren 1816—17 flera brev från De la Gardie, dock till synes inget med anknytning till växelundervisningen *(Bernadotteska arkivet.* Divers 1816. Lettres de l'Intérieur 1816 samt Lettres de l'Etranger 1817).

8) *1812 års uk.* Prot., den 6 maj 1816, § 2. Artiklarna har hämtats ur "Journal d'Education" nr 1, juli 1815. Författaren till desamma var chefen vid Seinedepartementets förvaltning av allmänna undervisningen L. Jomard (d. 1862), vilken sommaren 1815 hade besökt Storbritannien och därvid stiftat bekantskap med Bells och Lancasters undervisningsmetoder *(Inrikes tidningar* 1816, nr 80). Beträffande översättningen åtog sig kommitténs sekreterare Jakob Adlerbeth (d. 1814) detta uppdrag *(1812 års uk. Prot.,* den 6 maj 1816, § 2). Aquilonius förmodar, att Adlerbeth också varit initiativtagare till artikelseriens presentation inom uppfostringskommittén *(SFH* II, s. 146). Några belägg för antagandet lämnas dock ej. Med tanke på att riddarhussekreterare A. G. Silverstolpe befunnit sig bland de närvarande vid kommittésammanträdet den 6 maj 1816, synes det mig som minst lika troligt, att denne har varit upphovsman till artiklarnas bekantgörande inom kommittén. Får man tro J. af Wingård, har Silverstolpe bestämt ägt kunskap om åtminstone den lancasterska skolplanen (se *ovan* ss. 63 not 7 och 211 f.). Att han i likhet med sin broder G. A. Silverstolpe hyst ett levande intresse inte minst för folkundervisningens sak, visar vidare hans år 1817 till kronprins Karl Johan överlämnade uppsats "Enseignement public en Suède" *(Bernadotteska arkivet.* Memoires, Rapports, Résolutions, Propositions, Notes, 1817. Silverstolpe, A. G., Enseignement public en Suède, odat.).

9) *Inrikes tidningar* 1816, nr 80, 90 och 91.

1) Enligt Cnattingius skulle de brittiska skolförebilderna före 1816 ha berörts i en del tidningar, "men någon närmare bekantskap med detta ämne egde vi ej förr än år 1816, då Kongl. Uppfostrings-Kommittéen i Inrikes Tidningarne meddelade ett utdrag ur den i Paris utgifna Journal d'education" *(RoB* 1823, s. 36).

ha varit att "utan afgift" bereda största möjliga antal barn en grundläggande undervisning och fostran.[2]) Att nämnda intention även förverkligats inom de brittiska skolorna, råder det enligt artikelförfattaren ingen som helst tvekan om. Enda kostnaden av vikt har nämligen här utgjorts av lärarlönerna.[3]) Utan egentlig åtskillnad mellan Bells och Lancasters monitörsystem betonas samtidigt moniteringens didaktiska förtjänster. Själva undervisningen består enligt den franske författaren av en verkningsfull "mechanism" väl lämpad till elevernas förståndskrafter och med ett snabbare kunskapsinhämtande som följd.[4]) Framförallt anses emellertid växelundervisningen ge upphov till ett individualiserat kunskapsinhämtande eller förmånen "för hvart barn att aldrig blifva uppehållet af de andra".[5]) I sin förening med en fri flyttning inom och emellan skilda klasser medför metoden likaså, att den skickligare eleven kan "genomlöpa alla graderne, alla trappstegen utan att hans framsteg hämmas af de oskickliga eller lata".[6]) Moniteringens intellektuella förtjänster, och då företrädesvis dess möjliggörande av enskilt och fritt anlagsförverkligande, har därför på intet sätt ansetts förringa dess moraliskt fostrande förmåga. Tvärtom betraktas metoden i sistnämnda hänseende så fördelaktig, att den utan vidare kan "frikallas från all djupare granskning; det är nog att säga, att intet barn, bland ungefär hundra tusen, som redan hafva erhållit en kostnadsfri undervisning i Bells och Lancasters skolor, har blifvit tilltaladt för gröfre förbrytelser, eller inställdt för domstolar".[7]) Av den fortsatta framställningen framgår dock tämligen klart, att man har uppfattat den moraliska fostran som en funktion av metodens yttre disciplin och ordning. Liksom inom "den militäriska disciplinen" betraktas ordning, enformighet och regelbundenhet som "hufvudgrunder" i samband med skolans uppfostringsprocess.[8]) Den av alla elever lika fordrade ordningsplikten beskrivs också som "fruktsam

2) *Inrikes tidningar* 1816, nr 90.
3) *Inrikes tidningar* 1816, nr 80 och 90. Enligt artikelserien fördelar sig kostnaderna för en växelundervisningsskola på följande poster: 1. Avlöning av lärare. 2. Hyra, uppvärmning och reparationer av skollokaler. 3. Diverse utrustning i form av ritpennor, skiffertavlor, papp, böcker och tabeller. 4. Bespisning av fattigare barn *(Inrikes tidningar* 1816, nr 90).
4) *Inrikes tidningar* 1816, nr 80.
5) *Inrikes tidningar* 1816, nr 90.
6) *Ibid.*
7) *Inrikes tidningar* 1816, nr 80.
8) *Inrikes tidningar* 1816, nr 90.

i sina verkningar, förvånande i sina påföljder".[9]) Typiskt nog avslutar författaren sin framställning med att citera inskriptionen på lärarens kateder i den lancasterska mönsterskolan: "The order of the School: Is a place for every thing: And every thing in its place".[1]) Den egentliga fostran har med andra ord inte direkt förknippats med växelundervisningsprocessen eller den inbördes tävlan utan mer setts som en följd av metodens mekanik och yttre ordningsföreskrifter. Den "blinda lydnaden" omnämns också bokstavligen som helt ändamålsenlig under barndomen.[2])

Artikelserien i "Inrikes tidningar" har som nämnts bl. a. riktat uppmärksamheten på de brittiska monitörsystemens möjliggörande av en prisbillig massundervisning. Helt generellt karakteriseras växelundervisningen som "lätt, skyndsam och föga kostsam".[3]) Dylika utfästelser torde för åtskilliga personer i vårt land ha verkat inspirerande i synnerhet i vad det gällde kampen för en allmännare folkupplysning. Då Kungl. Maj:t den 26 februari 1817 meddelat, att man "i nåder beslutit att till England afsända en erfaren Vetenskapsidkare för att inhemta kännedom af Bells och Lancasters undervisningsmethod för menighetens barn, och att dertill blifvit i nåder utsedd Philosphiae Magistern P. R. Svensson", har detta också hälsats med tillfredsställelse inom uppfostringskommittén.[4]) Kungl. Maj:ts anmodan om att kommittén skulle föreslå ekonomiska medel för resekostnadernas täckande har också omgående åtlytts.[5]) Den studieinstruktion, som man på befallning av Kungl. Maj:t den 12 mars ålagts att utarbeta för Svenssons vidkommande[6]), vittnar vidare om att man inom kommittén hyst stora förväntningar på de brittiska monitörförebilderna.[7]) Enligt instruktionens första huvudpunkt hade Svensson i England att inhämta "en så väl i pedagogiskt

9) *Ibid.*
1) *Inrikes tidningar* 1816, nr 91.
2) *Inrikes tidningar* 1816, nr 90.
3) *Inrikes tidningar* 1816, nr 80.
4) *1812 års uk. Prot.*, den 6 mars 1817, § 4.
5) *Ibid.* I brev till Kungl. Maj:t den 6 mars 1817 rekommenderar kommittén, att Svenssons resa finansieras genom medel ur "förlänings Spannmålen samt af ökade Kungsgårds arrenden" *(1812 års UK. Skrivelser till Kungl. Maj:t 1817—19*, II, den 6 mars 1817).
6) *1812 års uk. Kungl. brev 1812—20*, den 12 mars 1817.
7) Den av 1812 års uppfostringskommitté utarbetade studieinstruktionen har icke kunnat återfinnas bland kommitténs handlingar. Däremot finns den i tryck återgiven i Svenssons "Berättelse om Bell—Lancasterska Undervisningssätten" *(Svensson* 1819, s. 11 ff.).

som ekonomiskt avseende noggrann och fullständig kännedom af de uppfostringsinrättningar, som handhafvas efter Bells och Lancasters methoder".[8]) Därvid skulle den svenske kunskaparen inte blott utröna, hur många barn som "med fullt besked" kunde undervisas av en enda lärare utan också bilda sig en uppfattning om metodens inverkan "på barnens moraliska bildning och till utveckling af deras intellectuella förmögenheter".[9]) Vidare önskade man få besvarat frågan, huruvida moniteringen kunde anses som "användbar i ett mera allmänt afseende, eller endast för de barn, hvilkas omständigheter synas kalla dem blott till vissa bestämda och inskränkta lefnadsyrken".[1]) För till synes första gången i svensk växelundervisningshistoria skymtar här tanken på de brittiska skolförebildernas tillämpning utanför den egentliga folkundervisningssfären — en tanke, som med tiden skulle få vittgående konsekvenser i samband med reformkraven på den lärda skolans gestaltning. Uppenbart har man i kommittén på denna punkt frångått Kungl. Maj:ts ursprungliga intentioner, vilka som ovan nämnts endast avsett en utredning av metoden som folkbildningsinstrument. Den breddning i metoddiskussionen, som kommittén gjort sig till tolk för, kommer också till uttryck i instruktionens andra huvudpunkt. Om möjligt, heter det här, skulle Svensson också anställa "en noggrann jemförelse mellan ifrågavarande läroinrättningar (Bells och Lancasters) och undervisningsmethoder, samt de så kallade Pestalozziska".[2])

Den 31 mars 1817 hade uppfostringskommittén utfärdat Svenssons studieinstruktion.[3]) Redan den 8 april samma år anträdde han resan till London, där han synes ha uppehållit sig från omkring den 10 maj intill slutet av juli.[4]) Under denna tid besökte Svensson flitigt såväl Bells som Lancasters mönsterskolor och kom t. o. m. "att undervisa der".[5]) Genom en rekommendationsskrivelse från J. G. De la Gardie hade Bell utlovat att bli den svenske skolmannens specielle ciceron och skänka denne all kunskap om sitt eget "New Or-

8) *Ibid.* s. 11.
9) *Ibid.*
1) *Ibid.* s. 12.
2) *Ibid.*
3) *1812 års uk. Prot.*, den 2 juli 1817, § 2. Jfr vidare *Svensson* 1819, s. 11 f.
4) *DGS, kps. 377.* Brev från P. R. Svensson till J. G. De la Gardie, den 5 juni och 18 juli.
5) *DGS, kps. 377.* Brev från P. R. Svensson till J. G. De la Gardie, den 5 juni 1817.

gan of the human mind".[6]) Alldeles tydligt har han också hållit ord beträffande sina åtaganden gentemot Svensson. Den senare uppger sålunda, att Bell visat honom "en aktning och beredvillighet, som ej alltid sker mot främlingar".[7]) Kanske kan i någon mån Svenssons senare ådagalagda sympatier för den bellska skolplanen förklaras utifrån hans nära och till synes vänskapliga förbindelser med dess upphovsman.[8]) Därmed är på intet sätt sagt, att Svensson försummat studiet av den lancasterska skolplanen. Hans brev och senare "Berättelse om Bell—Lancasterska Undervisningssätten" ger fastmer vid handen ett ingående och sorgfälligt studium av både Bells och Lancasters monitörsystem. I icke ringa grad har Svensson även imponerats av moniteringens verkningskraft liksom av den rivalitet, som härskat mellan de båda brittiska skolmännen. "Egenkärlek och högmod" säges sålunda karakterisera relationerna mellan Bell och Lancaster, "dock ej underligt, ty methoden har väckt så stort upseende och det med rätta. Jag (Svensson) erkänner fullkomligt dess värde, beundrar de så begynta verk, är glad öfver de frukter det låfvar bära menskligheten och lycklig genom den skärf jag tänker offra på dess altare".[9]) Om Svensson har imponerats av de utländska skolförebilderna, har han därför inte hemfallit åt en blind eller okritisk beundran av desamma. I ett brev till De la Gardie den 5 juni 1817 framhåller han bestämt, att moniteringen har sitt egentliga forum inom folkrikare städers skolinrättningar, "emedan den ibland en större mängd af barn är bäst användbar".[1]) Endast till "en del" kan och bör metoden komma ifråga på andra platser.[2]) Svensson konstaterar likaså, att man i de engelska skolorna sörjt mindre för "barnens moralitet", än vad han ursprungligen hade förmodat.[3]) Några veckor senare skriver han till De la Gardie, att både Bells och Lancasters monitörsystem är "förträffliga; men böra i Sverige förenade

6) *DGS, kps. 382.* Brev från A. Bell till J. G. De la Gardie, den 7 juli 1817.
7) *DGS, kps. 377.* Brev från P. R. Svensson till J. G. De la Gardie, den 18 juli 1817.
8) Se *nedan* s. 275 not 8.
9) *DGS, kps. 377.* Brev från P. R. Svensson till J. G. De la Gardie, den 18 juli 1817.
1) *DGS, kps. 377.* Brev från P. R. Svensson till J. G. De la Gardie, den 5 juni 1817.
2) *Ibid.*
3) *Ibid.*

införas".[4]) Han säger sig nu också ha lärt sig så mycket, han kunde beträffande desamma och blott kvardröjt "af artighet".[5]) Fram till slutet av juli synes han dock som nämnts ha stannat i London, varefter han anträtt resans andra etapp till Schweiz och de där verksamma skolmännen Pestalozzi och P. E. von Fellenberg (d. 1844). Den entusiasm, Svensson erfarit inför mötet med de brittiska monitörförebilderna, har till synes inte minst genom kontakten med Pestalozzi nedtonats. Härom ger hans den 18 december 1817 till ecklesiastikexpeditionen inlämnade reseberättelse tämligen entydigt besked.[6]) I den lilla skriften har Svensson punkt för punkt besvarat de av uppfostringskommittén uppställda spörsmålen. Den har på så sätt också blivit vårt lands första komperativa framställning angående de brittiska och kontinentala skolförebilderna.

Svenssons svar å de av 1812 års uppfostringskommitté uppgjorda frågeställningarna har tämligen ingående refererats i flera skolhistoriska arbeten.[7]) Här må därför endast understrykas de till synes mest karakteristiska dragen i hans "Berättelse". Därvid förtjänar i första hand uppmärksammas, att han, förmodligen med Pestalozzis och von Fellenbergs mönsterskolor i färskt minne, i mångt och mycket har intagit en avvisande hållning gentemot moniteringen. Bristen på lärare säges sålunda ha givit upphov till dess framväxt.[8]) Lokala omständigheter gör å andra sidan metoden mer eller mindre nödvändig, och detta ju "mera folkmängd, fattigdom och okunnighet förenas".[9]) I England, där enligt Svensson folkskolor tidigare saknats, gör moniteringen därför "utmärkt nytta".[1]) För svenskt vidkommande anses likaså metodens nytta ej bli "omärkbar", om man i "vissa delar" av vårt land företar en sammanslagning av folkbildningsanstalter-

4) *DGS, kps. 377.* Brev från P. R. Svensson till J. G. De la Gardie, den 18 juli 1817.
5) *Ibid.*
6) Enligt den instruktion, som 1812 års uppfostringskommitté utarbetat den 31 mars 1817, skulle Svensson "till Kongl. Ekklesiastik-Expeditionen afgifva fullständig berättelse om allt hvad han ... under sin resa inhemtat" *(Svensson* 1819, s. 12). Redan den 18 december 1817 överlämnade han sin "Berättelse", vilken år 1819 trycktes genom uppfostringskommitténs försorg. Det otryckta originalet av Svenssons arbete har återfunnits i den Dela Gardieska samlingen *(DGS, kps. 415).*
7) Se t. ex. följande arbeten: *Arcadius* 1897, s. 72 ff.; *SFH* II, s. 148 ff.
8) *Svensson* 1819, s. 20.
9) *Ibid.* s. 24.
1) *Svensson* 1819, s. 24.

na.[2]) Mer än 200 barn bör likväl aldrig komma ifråga inom någon svensk växelundervisningsskola, då ett större antal omöjliggör den egentlige lärarens nödvändiga "tillsyn och undervisning" av eleverna.[3]) Sistnämnda påpekande röjer Svenssons grundinställning till växelundervisningen. Tveklöst har han å ena sidan uppfattat metoden som ett på många håll nödvändigt och nyttigt medel för åstadkommandet av en prisbillig och allmännare folkupplysning. Lika bestämt har han å andra sidan slutit upp kring tanken på lärarpersonligheten som avgörande faktor för en ur hans tycke fullgod undervisning och fostran. I grund och botten synes han därmed också ha kommit att betrakta moniteringen mer som en didaktisk nödlösning än egentlig ändamålsenlig pedagogisk utväg. Därmed är dock inte sagt, att han helt har avhänt metoden intellektuellt och moraliskt fostrande värde. Den ordning och uppmärksamhet, som moniteringen fordrar av eleverna, liksom den stegvist ordnade undervisningsgången från det enkla till det mer sammansatta anses sålunda skapa "redighet i begreppen och en vana att grundligen behandla alla sedermera förekommande ämnen för kunskap".[4]) Genom de taktmässiga och mekaniska inslagen kan vidare samtliga elever deltaga i undervisningen. Svensson har ej heller varit blind för metodens möjliggörande av en individualiserad undervisning. Oaktat mängden lärjungar säges sålunda "hvarje grad af undervisningen" kunna lämpas efter den enskildes begrepp, "dels genom klassernas noggranna fördelning, dels genom den ömsesidiga undervisningen".[5]) Samtidigt betonar han också växelundervisningens verkningskraft i moraliskt fostrande hänseende som "ofelbar", blott läraren förmår att rätt bruka den tävlan, "som enligt andan af detta undervisningssätt bör vara rådande".[6]) Centralt är dock, att läraren reglerar elevernas inbördes tävlan. I annat fall kan nämligen "den ädla ambitionskäns-

2) *Ibid.* Enligt Svensson existerade på en del håll i vårt land "för många" folkskolor *(ibid.)*. Närmast torde han därvid ha tänkt på förhållandena i Stockholm. Upplysande i sammanhanget är ett brev till De la Gardie, där Svensson säger sig vara villig "att enligt Bells metod leda hela Stockholms fattigare barns elementariska undervisning, fördelt i 3 à 4 Skolor" *(DGS, kps. 377.* Brev från P. R. Svensson till J. G. De la Gardie, den 30 dec. 1817). Därigenom menade Svensson, att "den förderfliga mängd nuvarande Skolor, oftast med oskickliga lararinner skulle radikalt försvinna" *(ibid.)*.
3) *Svensson* 1819, s. 13.
4) *Ibid.* s. 21.
5) *Ibid.* s. 26.
6) *Ibid.* s. 22 f.

lan" antingen "nedtryckas och dödas" eller "till oloflig grad uppdrifvas".[7]) Klart synes med andra ord, att Svensson insett moniteringens möjligheter i fråga om ett individualiserat kunskapsinhämtande och åstadkommandet av en grundläggande moralisk fostran. Metodens tävlingsmoment har därvid framstått som "hufvuddriffjädern" att väcka elevernas ambition och på en gång förmå dem till "flit och sedlighet".[8])

Någon slutsats om en fri och mer ohämmad utveckling av den enskilde elevens intellektuella krafter synes det likväl här inte vara fråga om. Den fria flyttningen inom och emellan skilda klasser omnämns sålunda ej i Svenssons "Berättelse". Han har också bestämt tagit avstånd från en ohämmad tävlan som grundval för skolans fostrande funktion. Ytterst har lärarpersonligheten tillmätts en avgörande betydelse såväl för elevernas kunskapsinhämtande som moraliska fostran. I konsekvens härmed poängterar Svensson, att växelundervisningen endast är brukbar, "så vidt ett barn kan anses behörigt att sjelf meddela de begrepp det uppfattat".[9]) Metoden måste därför ovillkorligen inskränkas till "praktiska kunskapsgrenar", d. v. s. till en grundläggande läs-, skriv- och räkneundervisning. Däremot anses den som direkt skadlig i samband med "aestetiska, philologiska, religiösa och philosophiska" undervisningsämnen.[1]) Inom sistnämnda ämnesområden fordras nämligen för "en lycklig bildning till förstånd och hjerta" en omedelbar lärarledd instruktion.[2]) Svensson delar på intet sätt Bells uppfattning angående moniteringens användbarhet inom den lärda skolan.[3]) Tvärtom påpekar han, att metoden ej bör utsträckas "utöfver borgare scholor i deras inskränktare bemärkelse".[4]) Han riktar i sammanhanget en från kritik mot i synnerhet de lancasterska förståndsövningarna. Sällan eller aldrig väcks genom dessa barnets uppmärksamhet på "hvad det läsit".[5]) Speciellt allvarligt framstår detta förhållande vid religionsundervisningen, som därigenom kommer att sakna "en af uppfostrans väsendtligaste

7) *Ibid.* s. 23.
8) *Ibid.* s. 30.
9) *Ibid.* s. 19.
1) *Ibid.*
2) *Ibid.*
3) Jfr *ovan* s. 149.
4) *Svensson* 1819, s. 19.
5) *Ibid.* s. 21.

beståndsdelar".[6]) Uppslutningen kring tanken på lärarpersonlighetens centrala betydelse för en fullgod undervisning och fostran är här tämligen klart uttalad. Härom upplyser vidare den jämförelse, Svensson har anställt mellan å ena sidan Bells och Lancasters bildningsprinciper och å andra sidan Pestalozzis. De förstnämndas skolsystem anses på "ett, tillika säkert, hastigt och ekonomiskt, sätt" skapa förutsättningar för inhämtandet av mer elementära kunskaper.[7]) Moniteringen tillåter vidare en samtidig instruktion av ett stort antal elever. Genom klassernas noggranna fördelning i kombination med den ömsesidiga undervisningen uppnås vidare som nämnts en betydande individualisering av undervisningen.[8]) På ett helt annat sätt "lärer" å andra sidan Pestalozzi "hvart och ett barn för sig".[9]) Hans metod bemäktigar sig nämligen hela barnet, uppmuntrar och utvecklar det och låter dess egen eftertanke verka. Kort sagt bildas genom hans metod "tänkande hufvuden".[1]) Svenssons sympatier för de pestalozziska undervisningsförebilderna skymtar här, och man kan knappast misstaga sig på vilka uppfostringsprinciper, han satt i första rummet vid läsningen av följande rader: "Korteligen, då alla andra scholor använder yttre medel, nyttjar Pestalozzi inre, och det är kanske härigenom Läraren och lärjungen få ett förtroende för hvarandra, som ofta på andra ställen saknas. Här finnes utom i högsta nödfall, inga straff eller belöningar, ingen rangordning, inga hedersrum. Alla göra det goda för det godas skull".[2]) Såväl i fråga om skolans undervisande som fostrande funktioner har Svensson tämligen entydigt givit Pestalozzi sin röst. Speciellt har dennes lärarcentrerade uppfostringsprogram bedömts som vida fördelaktigare än Bells och Lancasters yttre straff och belöningar.

Den svenske kunskaparens beundran av de kontinentala skolförebilderna kommer likaså till uttryck i hans skildring rörande P. E. von Fellenbergs skolinrättningar.[3]) Främst förefaller Svensson ha fängslats av dennes fattiguppfostringsanstalt i Hofwyl, där de intima och av ömhet präglade relationerna mellan lärare och elever setts

6) *Ibid.* s. 22.
7) *Ibid.* s. 26.
8) Se *ovan* s. 236.
9) *Svensson* 1819, s. 27.
1) *Ibid.* s. 26.
2) *Ibid.* s. 27.
3) *Ibid.* s. 36 ff.

som förebildliga för en verklig folkuppfostran. Det är också närmast von Fellenbergs skolförebilder, som han önskat se förverkligade på den svenska landsbygden.[4])

Trots att Svensson i betydande grad har fjärmat sig från växelundervisningsidealet i sin "Berättelse", måste han likväl räknas som en av metodens förgrundsgestalter i vårt land. För det första har Svensson mer ingående än tidigare någon svensk trängt in i och analyserat de brittiska monitörsystemen.[5]) Som aktiv skolman och som ledamot och arkivarie i "Sällskapet för Vexelundervisningens befrämjande" kom han för det andra i praktiken att utföra en pionjärinsats i fråga om dessa förebilders introduktion, utbredning och tillämpning inom svensk folkskola.[6]) För det tredje synes han i samband med det fortsatta arbetet på metodens utbredning i viss mån ha reviderat sina tidigare tämligen kritiska synpunkter på dess värde och användbarhet.[7]) Slutligen och för det fjärde har Svensson i långt högre utsträckning än någon av vårt lands växelundervisningspionjärer verkat för en nationellt präglad undervisningsmetodik utifrån de enligt hans tycke bästa sidorna i framförallt Bells skolplan men också med inslag av de lancasterska och pestalozziska metodanvisningarna.[8]) I fråga om sistnämnda urvalsprincip har den svenske skolmannen varit

4) *Ibid.* s. 40. I ett brev år 1818 påpekar Svensson det orimliga i att söka inrätta ensartade sockenskolor, då "olika odlingsgrad provincer emellan, lynne, folkfattigdom m. m." omöjliggör detta *(DGS, kps. 377.* Brev från P. R. Svensson, till J. G. De la Gardie, den 14 aug. 1818). På en del platser måste därför folkskolorna "troligen blifva ambulatoriska" *(ibid.).* För att råda bot på omoral och brottslighet inom ett framväxande landsbygdsproletariat borde å andra sidan allt göras för att få till stånd fasta skolor. Under morgon- och aftontimmarna skulle i dessa anstalter meddelas en teoretisk undervisning i läsning, skrivning, räkning, kristendomskunskap och lantbruksskötsel. Dagens övriga timmar borde i sin tur ägnas åt en praktisk yrkesutbildning "på fältet" *(ibid.).* Som lärare tänktes någon "Prestman eller Inspector" fungera, vilken även hade att vara som en "far" för eleverna *(ibid.).* Liknande synpunkter går igen i en av Svenssons skrivelser från år 1822, där han varnar för en okritisk användning av de brittiska monitörförebilderna och framhåller von Fellenbergs fattigskoleidé som mönster vid omhändertagandet av den svenska landsbygdens utarmade barnskaror *(VPH 1822, 1823,* 1. Skrivelse från P. R. Svensson till Vexelundervisningssällskapets Herrar Committerade, den 6 feb. 1822). Främst tänktes därvid förmögnare godsägare böra ombesörja, att de anställdas barn erhöll undervisning, varigenom det dubbla syftet skulle vinnas "att dana nyttiga och arbetsame menniskor för Samhället, och att kunna göra detta med liten, om ej ingen kostnad" *(ibid.).*

5) Jfr *nedan* s. 275 not 8.

6) Se *nedan* s. 240 ff.

7) Se *nedan* s. 270 f.

8) Se *nedan* s. 275 not 8.

obeveklig. "Pröfven allt och behållen det goda", lyder hans talande devis i sammanhanget.[9])

Inom 1812 års uppfostringskommitté vidtogs med anledning av Svenssons "Berättelse" inga omedelbara åtgärder för de brittiska skolförebildernas befordran. Hela folkundervisningsfrågan synes för övrigt här denna tidpunkt ha rönt ringa uppmärksamhet.[1]) I ett brev 1819 anför också Svensson önskemål om att regeringen måtte befordra växelundervisningen, "ty under det den afvaktar kongl Uppfostringskomiténs och Presternas kraftiga åtgärd, torde ännu decennier försvinna".[2]) Något direkt regeringsingripande i denna sak har likväl inte kommit till stånd. Fastmer har det privata initiativet blivit det allt dominerande i samband med de brittiska monitörförebildernas införande i vårt lands skolor. Främst knyter sig intresset därvid åter till Svensson, vilken efter hemkomsten återgått till sin lärartjänst vid Maria församlings kyrkskola i Stockholm.[3]) Tämligen omgående synes han här ha sökt omsätta sina nyvunna pedagogiska rön i praktisk tillämpning. Den 25 november 1817 uppger han sig sålunda ha önskat göra "en slags början med Bells method" vid nyssnämnda skola.[4]) Huruvida så verkligen har skett förefaller dock något oklart. Däremot kom han på eget initiativ att introducera moniteringen i "slutet" av år 1817 vid Philipsenska skolan i samma församling.[5]) Därmed hade de brittiska skolförebilderna för första gång-

9) *DGS, kps. 377.* Brev från P. R. Svensson till J. G. De la Gardie, den 5 okt. 1824.

1) Se *ovan* s. 227 ff.

2) *DGS, kps. 377.* Brev från P. R. Svensson till J. G. De la Gardie, den 14 sept. 1819.

3) Åren 1813—14 tjänstgjorde Svensson som vice apologist vid Maria församlings kyrkskola (Maria fattigskola) och utnämndes den 4 november 1814 till ordinarie kollega vid samma skola *(Arcadius* 1897, s. 70).

4) *DGS, kps. 377.* Brev från P. R. Svensson till J. G. De la Gardie, den 25 nov. 1817.

5) Enligt Cnattingius skulle Svensson ha infört moniteringen vid Philipsenska skolan först under loppet av åren 1818—19 *(RoB 1823,* s. 36 f.). Den förstnämnde synes också ha blivit trodd på denna sin uppgift (se t. ex. följande arbeten: *Arcadius* 1897, s. 75; *Westling* 1900, s. 278; *Willke* 1965, s. 211). I själva verket har Svensson introducerat de brittiska skolförebilderna redan under slutet av 1817 vid nyssnämnda skola. Den 11 november 1815 hade han kallats till lärare vid Maria församlings fria läro- och arbetsinrättning stiftad år 1811 av grosshandlaren och folkbildningsvännen H. Philipsén (d. 1819) och efter sin grundare vanligen benämnd den Philipsenska skolan *(Arcadius* 1897, s. 70). Som lärare vid denna skola uppger sig Svensson under "slutet" av år 1817 delvis ha infört de brittiska skolförebilderna *(VPH 1822, 1823,* 1. Skrivelse från P. R. Svensson ang. den Philipsenska skolan, den 12 dec. 1822). Det finns ringa

en vunnit fotfäste i en svensk skola. I icke ringa omfattning synes Svenssons växelundervisningsförsök ha bidragit till ett ökat intresse för de brittiska monitörsystemen.[6]) Själv förefaller han också ge-

anledning att betvivla riktigheten i Svenssons uppgift, ehuru moniteringen först åren 1818—19 synes ha fått en fastare förankring vid skolan. Till en början synes också hans inledda växelundervisningsförsök ha motarbetats av skolans direktion *(ibid.)*. Detta har likväl inte avskräckt honom från att fortsätta försöken. Sålunda indelade han hösten 1817 barnen "i klasser, begagnade de skickligare till medhjelpare och detta i den förhoppning att snardt kunna undanröja de fördomar, som ännu hindrade vexelundervisningens antagande" *(ibid.)*. Samtidigt uppmanade Svensson skolans lärare att hemlighålla monite-ringens användning. Helt nöjd har han likväl inte varit med förhållandena vid skolan. År 1818 säger han sig icke kunna verka fritt utan tvingas "följa den gamla slentrian" *(DGS, kps. 377.* Brev från P. R. Svensson till J. G. De la Gardie, den 14 aug. 1818). Genom att anstaltens stiftare och främste donator Philipsén år 1819 avled, kom skolans ekonomiska grundvalar att märkbart försämras. Philipséns bortgång fick enligt Svensson även till följd, "att Vederbörande (skolans direktion) lysnat till mina förslager" *(DGS, kps. 377.* Brev från P. R. Svensson till J. G. De la Gardie, den 14 sept. 1819). Av styrelsen erhöll han också i uppdrag att utarbeta förslag till nyorganisation av skolan, vilken den 7 oktober 1819 sammanslogs med Maria fattigskola *(VPH 1822, 1823,* 1. Skrivelse från P. R. Svensson, ang. Philipsenska skolan, den 12 dec. 1822). Växelundervisningen antogs samtidigt som officiell metod. Personalen, som tidigare hade uppgått till 8 lärare, reducerades till 3, nämligen en lärare, en hantverksmästare och en lärarinna *(ibid.)*. Skolans sammanlagt 163 elever fördelades på en för gossar och flickor gemensam lärosal samt en s. k. hantverksskola för mer försigkomna elever *(ibid.* jfr vidare *Linge* 1912, s. 27). Beträffande växelundervisningens utformning uppger Svensson år 1819, att han tilllämpat "Bell—Lancasterska metoden" *(DGS, kps. 377.* Brev från P. R. Svensson till J. G. De la Gardie, den 14 sept. 1819). Det bör observeras, att nämnda uppgift meddelas i ett brev till De la Gardie, vars förkärlek för lancastermetoden måste ha varit välkänd för Svensson. I själva verket förefaller de bellska principerna ha dominerat växelundervisningens utformning vid Philipsenska skolan. Senare omtalar också Svensson, att han mera följt Bells än Lancasters anvisningar beroende bl. a. på "ett mindre tjenligt Skolrum" samt "blandningen af gossar och flickor i detsamma" *(VPH 1822, 1823,* 1. Skrivelse från P. R. Svensson ang. Philipsenska skolan, den 12 dec. 1822). De lancasterska bestraffnings- och hedersutmärkelserna har bokstavligen varit bannlysta vid skolan. För att stimulera elevernas tävlingslust säger sig Svensson i stället ha inrättat "en Sparbank" *(ibid.)*

6) Även om Svensson till en början har tvingats hemlighålla försöken med de brittiska skolförebilderna (se *ovan* s. 240 not 5), så har likväl dessa snart nog kommit till allmän kännedom. I sina reseanteckningar omtalar ingen mindre än den världsberömde kemisten J. J. Berzelius (d. 1848), att Philipsenska skolan varit "en af de första, om icke den allra första inom Sverige", där moniteringen kommit att tillämpas *(Jac. Berzelius självbiografiska anteckningar* 1901, s. 379). Under en vistelse i London kom för övrigt Berzelius tillsammans med några vänner att träffa Bell vid ett besök vid dennes mönsterskola den 17 augusti 1818 *(ibid.* s. 149). Härom har Berzelius nedtecknat följande rader: "Vi blefvo med mycken vänlighet emottagna af mästaren (Bell), som gjorde sig all möda att visa oss gossarnes framsteg, och det är omöjligt att utan förundran och utan att fyllas af angenämare känslor se denna för mänskligheten hedrande inrättning" *(ibid.)*. Att Svenssons monitörförsök även uppmärksammats på högsta ort bevisas genom att en viss greve Widna från Sardinien besökt

nom dessa försök ha blivit mer positivt inställd till moniteringen. År 1819 förklarade han sig villig att medverka till metodens allmännare införande i landet genom "att utskicka apostlar i åtskilliga trakter".[7]) Svensson torde därvid ha tänkt sig Philipsenska skolan som ett slags mönsterinrättning med bl. a. lärarutbildning på programmet. Så har också blivit fallet i ganska stor utsträckning.[8]) Genom hans omedelbara ledning kom likaså moniteringen att införas vid ett par andra av huvudstadens skolor. Stick i stäv mot sina

Philipsenska skolan hösten 1818 i enlighet med ett av den svenske kronprinsen uppgjort tidsprogram *(DGS, kps. 377.* Brev från P. R. Svensson till J. G. De la Gardie, den 14 aug. 1818). I samband med växelundervisningens införande vid Norrmalms och Södermalms allmänna barnskolor hösten 1820 (se *nedan* s. 244) har direktionen över Stockholms stads undervisningsverk också hänvänt sig till Philipsenska skolan för att där "rådgöra och öfverenskomma, hvilken method (Bells resp. Lancasters) kunde anses bäst passande att följa vid den tilltänkta inredningen af Lancasterscholorna på Norr och Söder" *(Knugl. direktionen över Stockholms stads undervisningsverk,* prot. den 12 sept. 1820, § 3). År 1821 kom likaså tidningen Argus att fästa allmänhetens uppmärksamhet på Philipsenska skolan och där inledda växelundervisningsförsök *(Argus* 1821, den 24 feb.).

7) *DGS, kps. 377.* Brev från P. R. Svensson till J. G. De la Gardie, den 14 sept. 1819.

8) 8) Inom det år 1822 konstituerade "Sällskapet för Vexelundervisningens befrämjande" kom frågan om utbildning av lärare alltifrån början att betraktas som något av en förstahandsuppgift *(1812 års uk. Skrivelser till Kungl. Maj:t 1822,* IV. Förslag till Stadgar för Sällskapet för Wäxelundervisningens befrämjande, art. 1, § 9). Målsättningen har varit att få till stånd en normalskola i Stockholm. Främst beroende på bristande ekonomiska tillgångar kom dock denna inrättning till stånd först år 1830 (*SFH* II, s. 190). Under mellantiden förekom dock en icke oväsentlig lärarutbildning vid skilda växelundervisningsskolor. Relativt vanligt var, att man i församlingar och städer sände någon person till Stockholm för att vid därvarande skolor taga del av metoden. Inte minst kom P. R. Svensson att bära en stor del av arbetsbördan som handledare av lärarkandidater. År 1824 mottog han av Sällskapets direktion uppgiften som huvudman för hela lärarutbildningsverksamheten i Stockholm "med undanbedjande af tillbudet arfvode" *(VPH 1825,* 4, direktionsprot., den 29 jan. 1825, § 10). Samtidigt beslöt direktionen att i allmänna tidningarna offentliggöra den tilltänkta lärarutbildningen vid Stockholms växelundervisningsskolor *(ibid.).* Att denna utbildning fått tämligen stora proportioner belyses bl. a. av att 69 lärare har utexaminerats med betyg år 1825 *(RoB* 1826, s. 14). Året därpå uppgick siffran till 70 lärare, varav 24 fått sin utbildning vid Philipsenska skolan *(RoB 1827,* s. 58). Svensson har emellertid långt före sistnämnda tidpunkt utbildat växelundervisningslärare. I sällskapets årsberättelse för dess första verksamhetsår 1822 omtalas sålunda, att omkring 30 personer utbildats i metodens handhavande *(RoB 1823,* s. 31 f.). Flera av dessa torde att döma av de rapporter, som inkommit till sällskapet från skilda skolor, ha fått sin utbildning just genom Svensson. Från flera skolor uppges sålunda, att man i huvudsak har följt Bells skolplan, vilket ju har stått i klar överensstämmelse med Svenssons intentioner (se *nedan* s. 290 not 1).

tidigare uttalanden kom han därvid även att aktivt medverka till metodens introduktion inom den lärda skolans krets.[9])

På Svenssons initiativ kan sålunda de första bärkraftiga försöken med de brittiska monitörförebilderna sägas ha kommit till stånd i vårt land. Främst har därvid Bells skolplan blivit förebildande.[1]) Därmed är inte sagt, att den lancasterska skolplanen saknat betydelse eller helt undanträngts. Tvärtom kom den under slutet av 1810-talet och början av 1820-talet att tillvinna sig betydande uppmärksamhet. Därvid förtjänar bl. a. att nämnas en del svenska studiebesök vid franska och danska skolor, varigenom en indirekt men nog så betydelsefull kunskap har erhållits angående i synnerhet lancastermetoden. År 1817 kom sålunda greve Claes Carl Henrik Posse (d. 1823) att stifta bekantskap med densamma i samband med en resa till Paris.[2]) Efter sin hemkomst i maj 1818 lät han i sin tur sin gårdsinspektor på Fågelvik A. Larsson besöka några av Paris växelundervisningsskolor.[3]) Inför centralkommittén i den franska huvudstaden avlade Larsson lärarexamen, återvände till Sverige och inled-

9) År 1819 infördes moniteringen vid Kungsholms församlings flickskola under omedelbar ledning från Svenssons sida *(VPH 1823—24,* 3). Likaså kom under hans direkta ledning metoden att lanseras vid J. W. Beckmans (d. 1873) privata skola för "bättre Mäns söner" *(RoB 1823,* s. 46). Nämnda privatskola öppnades den 7 januari 1821, varvid växelundervisningen omgående har tillämpats enligt principen: "Blandad Bellsk och Lancasterska, mest Bellsk metod" *(VPH* 1823—24, 3). Redan den 20 mars samma år kom direktionen över Stockholms stads undervisningsverk att uppmärksamma Svenssons och Beckmans försök att införa moniteringen utanför den egentliga folkbildningssfären *(Kungl. direktionen över Stockholms stads undervisningsverk,* prot. den 20 mars 1821, § 8). Åtgärden hälsas här med tillfredsställelse. Helt kortfattat konstaterar direktionen vidare, att skolans metodiska grundvalar utgjorts av "Doctor Bells jemte några få delar af Lancasters System" *(ibid.).* Inom den Beckmanska privatskolan bedrevs förutom i läsning, skrivning, räkning, geografi och historia även undervisning i latin, franska och tyska *(VPH 1823—24,* 3). Latinundervisningen försiggick i 4 klasser, under det att den i franska och tyska omfattade 3 klasser. Enligt flera bedömare har tillfredsställande resultat uppnåtts i de tre språken. "Dagens tvisteämne, huruvida metoden (moniteringen) är användbar utom den första mekaniska barnaundervisningen" skulle enligt Cnattingius genom skolans goda resultat ha erhållit "några talande bevis" *(RoB* 1823, s. 46 f.).

1) Jfr *ovan* s. 113 ff.

2) *Tidskrift för folkundervisningen* 1916, s. 13.

3) *VPH* 1822, 1823, 1. Skrivelse från J. Andersson ang. "Lancaster-Scholans Uppkomst i Norrköping", den 22 aug. 1822. I en skrivelse av den 29 maj 1819 betecknas Larsson av hovpredikanten och kyrkoherden Johan Andersson (d. 1831) som väl kunnig i växelundervisningens praktiska moment men "likväl icke litterat, så att han något kan vägleda uti det theoretiska" *(VPH* 1822, 1823, 1. Skrivelse från Svensson, P. R. ang. Philipsenska skolan, den 12 dec. 1822). Ytterligare upplysningar beträffande Larsson har icke stått att finna i det källmaterial, som varit tillgängligt vid denna framställning.

de i november 1818 undervisningsförsök "efter den Lancasterska anvisningen" vid Hedvig församlings fattigskola i Norrköping.[4]) Därmed hade vårt land fått sin första egentliga lancasterskola. Biskop C. von Rosenstein, vilken varit behjälplig vid Norrköpingsskolans organisation, kom i sin tur som ordförande inom direktionen över Stockholms stads undervisningsverk att medverka till lancastermetodens introduktion vid huvudstadens båda malmskolor år 1820 samt vid Stadens allmänna barnskola året därpå.[5]) De till synes goda erfarenheterna av verksamheten i Norrköping inspirerade likaså greve Posse år 1820 att införa metoden i Hornsbergs skola på sin egendom Fågelvik.[6]) Här blev huspredikanten, sedermera prosten Adolf

4) *RoB* 1823, ss. 37 och 49 f. Kyrkoherde J. Andersson, vilken tillhört initiativtagarna till moniteringens införande vid skolan, påpekar bestämt, att metoden varit den lancasterska *(VPH* 1822, 1823, 1. Skrivelse från J. Andersson ang. "Lancaster-Scholans Uppkomst i Norrköping", den 22 aug. 1822). Skolan understöddes ekonomiskt av en i september 1818 tillsatt styrelse bestående av bl. a. nämnde Andersson, brukspatron M. L. Ekelund (d. 1850), grosshandlarna S. Schotte (d. 1822) och J. G. Norstedt (d. 1846) samt fabrikörerna C. Arosenius (d. 1839) och J. Swartz (d. 1860). Omgående beslöt nämnda styrelse att införa växelundervisningen vid Hedvig församlings fattigskola liksom att låta utarbeta undervisningstabeller efter franska förebilder *(ibid.)*. Då styrelsen på så sätt aktivt har medverkat till moniteringens införande, torde den också kunna betecknas som vårt lands första växelundervisningssällskap. Enligt Cnattingius hade också biskopen, sedermera ärkebiskopen C. von Rosenstein varit behjälplig vid skolans organisation *(RoB* 1823, s. 49 f.). I maj uppmärksammades vidare anstalten med ett besök av kronprinsen, varvid denne donerade 200 rdr banko till verksamheten vid densamma *(ibid.* s. 50).

5) Inom direktionen över Stockholms stads undervisningsverk väcktes hösten 1819 förslag om att inrätta "trenne större offentliga Vexelundervisnings-Skolor, nemligen en för hvardera Malmen samt en för Staden inom Broarna" *(RoB* 1823, s. 38). Den 1 november 1820 öppnades Norrmalms och Södermalms allmänna barnskolor och den 1 oktober 1821 i sin tur Stadens allmänna barnskola *(ibid.* s. 40). Nämnda tre skolor utgjorde helt nyinrättade växelundervisningsanstalter. Från den 1 oktober 1820 uppges A. J. D. Cnattingius och Jacob Lundh ha varit sysselsatta med organisationen av de båda malmskolorna *(Kungl. direktionen över Stockholms stads undervisningsverk,* prot., den 14 nov. 1820, § 2). Den 14 november samma år utnämndes de officiellt till lärare *(ibid.)*. Sålunda kom Cnattingius som ensam lärare att bestrida undervisningen för 120 elever vid Norrmalms skola *(VPH* 1822, 1823, 1824, 2, rapport ang. Norrmalms skola). Lika många elever leddes i sin tur av den kände växelundervisningsläraren och författaren Carl Olof Fineman (d. 1863) vid Stadens allmänna barnskola *(ibid.* rapport ang. Stadens allmänna barnskola. För en närmare kännedom beträffande sistnämnda skola hänvisas till: *Sankt Eriks Årsbok* 1903, s. 72 ff.). Störst var likväl den av Lundh förestådda skolan på Södermalm med plats för 150 lärjungar *(RoB* 1823, s. 40).

6) Hornsbergs skola, stiftad år 1813, synes utgöra vårt lands första landsbygdsskola, där de brittiska skolförebilderna har tillämpats. Enligt de rapporter, som inkommit till "Sällskapet för Vexelundervisningens befrämjande" har moniteringen införts vid nämnda skola den 4 februari 1820 *(VPH* 1823—24, 3, rapport ang. Hornsbergs skola).

Fredrik Rådberg den allt dominerande kraften som organisatör och lärare.[7]) Som praktisk skolman och som författare till den år 1820 utgivna "Praktisk Handbok för Vexel-Undervisnings-Scholor" har Rådberg likaså utövat ett icke ringa inflytande beträffande metodens vidare kännedom och utbredning på skilda håll i vårt land.[8]) Hans metodikhandledning synes främst ha inspirerats av franska växelundervisningsförebilder.[9]) Inledningsvis påpekar också Rådberg, att den "Fransyska Vexel-Undervisnings-Methoden, om hvilken här är fråga, är hvarken Doctor Bells eller Lancasters. Den utgöres af Elementer, valda ur bådas".[1]) Nämnda programförklaring till trots synes dock bokens innehåll utgöra en klar uppslutning kring den lancasterska skolplanen.[2]) Någon mer djupgående analys av monitering-

7) Enligt Rådberg utgjordes Hornsbergs skola av ett 18 alnar långt samt 9 alnar och 6 tum brett skolrum *(Tidskrift för folkundervisningen* 1916, 1, s. 13). I rummets mitt var anbragt 6 sittbänkar och 8 pulpeter och i dess ena ända en kateder för läraren. Utmed skolsalens väggar var 5 halvcirklar utmärkta med järn, där läs- och räknetabellerna inövades. Skolan var ursprungligen tänkt för 64—70 elever. Endast 31 gossar inskrevs emellertid den 4 februari 1820, och av dessa bevistade blott 20 undervisningen hela den första terminen *(ibid.* s. 15). I ett brev till P. R. Svensson 1824 beklagar också Rådberg det ringa elevantalet, förorsakat av som det heter de "långa afstånden, återstående motvilja för det nya (lärosättet), de flesta barnens oumbärlighet för de fattiga föräldrarna etc." *(VPH* 1822, 1823, 1824, 2. Brev från A. F. Rådberg till P. R. Svensson, den 7 jan. 1824). Beträffande själva undervisningen bedrevs den under 5 veckodagar i ett morgon- och ett eftermiddagspass. Det förstnämnda inleddes med upprop och bön, varefter följde skrivning i sand eller på skiffertavlor under 45 minuter, läsning 45 minuter, 30 minuters sifferskrivning, 45 minuters läsning av räknetabeller samt slutligen 30 minuters räkning efter diktamen. Eftermiddagspasset åter upptogs av skrivning i 30 minuter, läsning i 15, gymnastik alternativt räkning vid otjänlig väderlek i 60 samt slutligen upprop och bön i 15 minuter *(Tidskrift för folkundervisningen* 1916, 1, s. 15). Gymnastikens tämligen stora utrymme är till synes det mest anmärkningsvärda i detta schema, som Rådberg för övrigt har önskat göra till ett slags rikslikare *(VPH* 1822, 1823, 1. Skrivelse från Rådberg, A. F., den 6 feb. 1822). För "en bondes och handtverkares uppfostran" har han likaså funnit det nödvändigt att uppgöra tabeller omfattande "hufvudreglorna i afseende på hälsans bevarande" *(ibid.).*

8) Ett par av vårt lands första växelundervisningsskolor har direkt kommit att inrättas efter Rådbergs anvisningar. Från Ny växelundervisningsskola i Arvika pastorat omtalas sålunda 1823, att lärosättet gestaltas "enligt Fredric Rådbergs på Fogelviks utgifne Praktiska handbok af den 1 ste Juli 1820" *(VPH* 1822, 1823, 1824, 2, rapport från Ny skola). Även vid Arvikas växelundervisningsskola har Rådbergs anvisningar legat till grund för undervisningens utformning *(ibid.* rapport från Arvika skola).

9) *RoB* 1823, s. 38.

1) *Rådberg* 1820, s. 2.

2) Att i huvudsak den lancasterska skolplanen har varit förebildande förmärks för det första i fråga om anvisningarna för skollokalens utformning, inventarier och möblering. Således rekommenderas ett sluttande skolgolv med bord, bänkar och halvcirklar *(ibid.* s. 4 ff.; jfr *ovan,* s. 124 ff.). I fråga om inredningen nämns likaså de för den lancasterska mönsterskolan så typiska tabellhängarna,

ens väsen och värde vittnar för övrigt knappast Rådbergs handbok om. I första hand synes han liksom många av vårt lands växelundervisningspionjärer ha uppfattat metoden som en prisbillig utväg för uppnåendet av en mer allmän folkundervisning. Samtidigt understryker han dock, att växelundervisningen passar lika bra för 50 som för 1000 barn, vilket ju antyder, att han även har ansett metoden som ändamålsenlig för en fullgod undervisning och fostran.[3]) Synpunkter av liknande slag gör sig mer markant gällande i Lars Hagstedts (d. 1864) "Försök till praktisk handledning i Wexel-Undervisningen", från år 1821.[4]) Metodens ekonomiska fördelar säges sålunda å ena sidan här vara självklara, då en enda lärare kan "föreså en Skola af 1000 Barn".[5]) Å andra sidan anses moniteringen genom elevernas ständiga självverksamhet och övningarnas variation ge upphov till en förbättrad läs- och skrivundervisning, samtidigt som den i moraliskt hänseende leder till en "välgörande omskapning".[6]) Ty just genom det delade ansvaret och elevernas samverkan uppkommer lydnad, punktlig noggrannhet i allt och "en syskonlig vänskap inbördes".[7]) I likhet med Rådbergs växelundervisningshandledning återspeglar för övrigt Hagstedts ett nära släktskap med den lancasterska skolplanen.[8]) Sin kännedom angående nyssnämnda

telegraferna och andra signalanordningar. För det andra har själva undervisningen i huvudsak tänkts ske via tabeller *(Rådberg* 1820, s. 8 f.). Likaså har den lancasterska klassindelningsprincipen tillgripits med omklassifikation av eleverna utifrån förekommande undervisningsämne. Således rekommenderar Rådberg 8 läs- och skrivklasser samt 10 räkneklasser *(ibid.* s. 13 ff.). Nämnda indelningsgrund stämmer som nämnts ytterst väl med Lancasters (se *ovan* s. 126 f.). För en effektivare individualisering av undervisningen liksom för att öka tävlan mellan eleverna har dock Rådberg även tänkt sig separata läs- och skrivklasser *(Rådberg* 1820, s. 36 f.). För det tredje anges i hans handledning de för lancasterplanen så typiska yttre straff- och belöningsmedlen för befordran av undervisning och uppfostran. För den skickligaste eleven inom varje klass rekommenderas sålunda s. k. företrädesmärken med inskriptionen "Den Förste" *(ibid.* s. 10). Vidare omtalas biljetter med varierande inlösningsvärde. En vunnen examensbiljett renderade exempelvis dess innehavare en summa av 2 1/2 runstycke banko *(ibid.)*. Likaså nämner Rådberg olika typer av straffmärken med inskriptioner i form av "Lat", "Pladdrare", "Ouppmärksam" och "Osnygg" *(ibid.)*.

3) *Ibid.* s. 35. Jfr *nedan* s. 262 ff.
4) Enligt Fehrman skulle Hagstedts växelundervisningshandledning aldrig ha utgivits *(Fehrman* 1908, s. 186). Nämnda uppfattning är dock helt felaktig och måste närmast ha betingats av något förbiseende från Fehrmans sida.
5) *Hagstedt* 1821, företal, opag.
6) *Ibid.*
7) *Ibid.*
8) Beträffande skollokal, inventarier och möblering, antyder Hagstedts liksom tidigare Rådbergs rekommendationer en närmast direkt avbildning av de lancas-

skolplan synes Hagstedt ha erhållit under en studieresa till Köpenhamn sensommaren 1819.[9]) De erfarenheter, han därvid har tillägnat sig, omsatte han i praktisk tillämpning redan samma år vid Stjerncreutzska skolan i Säve och år 1820 även i Prins Oscars skola och

terska anvisningarna *(ibid.* s. 3 ff. och bil. "Planche". Jfr *ovan* s. 245 not 2). Även vad beträffar själva undervisningens gestaltning följer Hagstedt det lancasterska mönstret. Således rekommenderar han separata läs-, skriv- och räkneklasser *(Hagstedt* 1821, s. 12). I motsats till Lancaster anger han dock samtliga klassers, alltså även räkneklassernas, antal till 8. Men arbetssätt och arbetsgång är i övrigt i klar överensstämmelse med den engelske skolmästarens intentioner. Således framhåller Hagstedt betydelsen av en stegvis svårighetsföljd och ett mekaniskt innötande av kunskapsstoffet som centrala aspekter på undervisningens utformning. Som exempel härpå kan nämnas skrivundervisningen, vilken har tänkts ske i enlighet med nedanstående klassifikationsschema:

klass 1: sandskrivning varvid barnen tränas i "precisa rörelser" enligt modellen "hufuvudet upp, gören Eder färdige, händer på knä, gören Eder färdige" o. s. v.;
klass 2: skrivning å tavla av stavelser som t. ex. "ab, ba, eb, be, ib, bi";
klass 3: skrivning av stavelser på 3 bokstäver;
klass 4: skrivning av stavelser på bokstäver som exempelvis "Spra, Fram";
klass 5: skrivning av enstaviga ord;
klass 6: skrivning av tvåstaviga ord;
klass 7—
8: skrivning å papper, varvid tidigare klassers kursinnehåll repeterades och i viss mån utvidgades genom avskrivningsövningar *(ibid.* s. 13 ff.).

Liksom Lancaster betonar också Hagstedt vikten av yttre belöningar i form av "belönings kort" för att tillfredsställa "den förtjente, väcka täflan och bereda framsteg" *(ibid.* s. 73).

9) Genom biskop Carl Fredrik af Wingårds (d. 1851) rekommendationer blev Hagstedt sensommaren 1819 i tillfälle att göra en studieresa till Köpenhamn för att där studera "Bell—Lancasterska Undervisnings-Methoden" *(Diarium episcopi Gothoburgensis* 1818—22, den 26 juli 1819). Efter sin hemkomst synes Hagstedt ha utgivit några s. k. föreläggningsblad avsedda att brukas vid växelundervisningsskolorna i vårt land. Biskop af Wingård kom även på denna punkt att bistå Hagstedt, ty han anmärker: "Ehuru jag (af Wingård) hade corrigerat manuscriptet, var det dock nu feltryckt på flera ställen" *(ibid.* den 7 okt. 1820). Med tanke på af Wingårds kritik av växelundervisningen vid Stora uppfostringskommitténs förhandlingar (se *nedan* s. 432) kan det kanske förefalla egendomligt, att han ställt sina tjänster till förfogande i samband med metodens införande inom Göteborgsregionen. Hans avståndstagande från moniteringen inom nyssnämnda kommitté liksom i andra sammanhang har dock genomgående gällt dess introduktion och tillämpning inom den lärda skolan. Däremot har af Wingård haft betydligt mindre att invända mot växelundervisningen som folkbildningsmedel. Sålunda åtog han sig ordförandeskapet inom det den 17 februari 1824 instiftade "Sällskapet för Wexelundervisningens befrämjande inom Götheborgs stift". Enligt Ohlander har också af Wingård varit den drivande kraften inom nämnda association *(Ohlander* 1923, s. 58). Vid riksdagsförhandlingarna 1828—30 understödde han likaså helhjärtat en motion angående statliga bidrag till växelundervisningssällskapets i Stockholm normalskola *(Pr prot 1828,* 1, s. 411). I samband med bevistandet av en examen i Örgryte fattigskola sommaren 1830, där undervisningen drivits enligt traditionell klassläsning men examensresultaten likväl irriterat af Wingård, skriver han: "Vexelundervisningen skall nu införas och torde medföra större liflighet" *(Diarium episcopi Gothoburgensis* 1828—40, den 3 aug. 1830).

Willinska fattigfriskolan i Göteborg.[1]) Även om Hagstedt överdriver, då han i ett brev betecknar sig som "den andre Vexel-undervisningsLäraren i Sverige"[2]), råder ingen tvekan om att han för Göteborgsregionen har uppburit ungefär samma roll som Svensson i Stockholm i samband med moniteringens bekantgörande och utbredning.[3])

Om Rådbergs och Hagstedts metodiska anvisningar i huvudsak kan sägas återspegla lancasterplanen, så gäller detta i än högre grad J. A. Gerelius' år 1820 utgivna arbete "Det Brittiska eller Lancasterska Uppfostrings-Systemet". Gerelius pedagogiska tänkande och skriftställarskap utgör nämligen tveklöst vårt lands främsta hyllning åt den lancasterska skolplanen. Genom hans agerande kom vidare och framförallt moniteringen att tilldra sig betydande uppmärksamhet inom rikets ledande skolmyndigheter. Med stöd av ett bidrag ur Ahlöfska stipendiefonden hade Gerelius under senare delen av år 1818 avrest till Frankrike och England för att där studera olika sociala inrättningar.[4]) Hans avsikt synes närmast ha varit att göra sig bekant med dessa länders ungdomsbrottslighet och korrektionsanstalter. Sina intryck härvidlag presenterade han för svensk publik 1825 i den lilla skriften "Corrections-Systemet eller Criminal-lagens Högsta Tendens", som i hög grad präglas av en önskan att leda unga brottslingar till verklig och varaktig bättring. "Ideerna af brott och straff" anses förlegade och färdiga att ersättas med "de förnuftigare och ändamålsenligare, af brott och förbättring".[5]) Med skärpa framhålls likaså sambandet mellan försummad barnuppfost-

1) *SFH* II, s. 156 f.
2) *DGS, kps. 358.* Brev från L. Hagstedt till J. G. De la Gardie, den 12 april 1830.
3) Genom Hagstedts försorg kom för det första flera växelundervisningslärare att få sin utbildning (se t. ex.: *VPH 1822, 1823,* 1, skrivelse ang. Uddevalla växelundervisningsskola, den 13 okt. 1822; *VPH 1822, 1823, 1824,* 2, skrivelse ang. Sperlingsholms växelundervisningsskola, den 26 maj 1823). Hagstedts betydelse som handledare för lärarkandidater intygas likaså av biskop af Wingård, vilken uppger, att 9 lärare fått sin utbildning genom den förstnämndes direkta försorg *(DGS, kps. 358.* Intyg från C. F. af Wingård, den 14 aug. 1826 inneslutit i brev från L. Hagstedt till J. G. De la Gardie, den 12 april 1830). För de andra kom Hagstedt personligen att organisera flera monitörskolor. Enligt af Wingård skulle fram till mitten av augusti 1826 fem växelundervisningsskolor ha grundats av Hagstedt *(ibid.).*
4) *Kanslistyrelsens diarium* 1818, nr 299. Den 23 juli 1818 beviljade kanslistyrelsen Gerelius' ansökan av den 15 juni samma år angående stipendium på 500 riksdaler banko ur Ahlöfska fonden.
5) *Gerelius* 1825, s. 42.

ran och ungdomsbrottslighet. "Att hylla och befrämja" den breda massans bildning och att utveckla den enskildes krafter och anlag, menar Gerelius därför vara den lämpligaste början till "de moraliska sjukdomarnes cur i staten".[6])

Med denna inställning ter det sig ganska naturligt, att han under sin vistelse i London också kommit att intressera sig för stadens folkbildningsanstalter. I likhet med tidigare De la Gardie har hans uppmärksamhet därvid främst fångats av de lancasterska skolförebilderna. Gerelius ovan omnämnda metodikhandledning om "Det Brittiska eller Lancasterska Uppfostrings-Systemet" utgör också en flammande appell för Lancasters i hans tycke "fullkomligare uppfostran, hvilket ofelbart, hos alla Nationer, är de lägre Folk-Classernas egentliga behof".[7]) Den tvehågsenhet, Svensson har upplevt inför mötet med de brittiska monitörförebilderna, förmärks på intet sätt i Gerelius' arbete. Den sistnämnde har fastmer gripits av en entusiasm som till synes ingen tidigare i vårt land. Följande passus belyser väl denna hans närmast översvallande beundran: "Anblicken af denna Central Skola (Lancasters mönsterskola), väcker den sublimaste känsla. Synen är både ny och öfverraskande, och öfverträffar ens mest spända väntan. Ordning, precision, activité, renlighet, helsa och en anständig munterhet, äro caractérs dragen uti detta liksom egna Samhälle".[8]) Med oförställd iver omtalar Gerelius vidare, att lancastermetoden i England brukas "på de flesta ställen der populationen är störst", liksom att den vunnit insteg vid en del högre läroinrättningar.[9]) Likaså påtalas den franske krigsministerns order om att införa metoden "vid alla Regementer och Corpser".[1]) Gerelius har också uppmärksammat den ryktbare kemisten och kväkaren W. Allens och dennes trosfrände S. Grellets besök i Norge och Sverige hösten 1818 i avsikt som det heter "att inhämta kännedom om Uppfostringsverkets tillstånd och befordra Lancasterska Systemets framgång".[2]) Sistnämnda beskrivning förefaller dock något överdriven.

6) *Ibid.* s. 113.
7) *Gerelius* 1820, s. 106.
8) *Ibid.* s. 17.
9) *Ibid.* s. 28. Bland de högre läroinrättningar, där lancastermetoden skulle ha införts nämns "en Läro-Anstalt uti Edinburgh af 600 Elever, och en annan af 200, (The High School) begagnas det (Lancasters monitörsystem) vid undervisning i Grekiskan, Latinen, Historien, Geografien och den högre Mathematiken" *(ibid.)*. Jfr *ovan* s. 150 f.
1) *Gerelius* 1820, s. 33.
2) *Ibid.* s. 54. Jfr *ovan* s. 193 not 6.

Huvudändamålet med de båda britternas besök i de nordiska länderna har nämligen knappast betingats av direkta undervisningssträvanden utan främst utgjort ett led i arbetet på att åstadkomma en fastare rättslig ställning för deras trosbröder, kväkarna.[3])

3) Den 8 augusti 1818 startade Allen och Grellet sin resa genom Nordeuropa *(Life of William Allen with Selections from his correspondence* 1846, I, s. 361). Efter en tids vistelse i Norge nådde de den 5 oktober Stockholm, där de uppehöll sig till den 27 samma månad. Under den cirka 3 veckor långa vistelsen i vårt land besökte Allen och Grellet tillsammans med främst grosshandlare H. Philipsén (se *ovan* s. 240 not 5) åtskilliga sociala inrättningar. Redan den 6 oktober har de båda britterna sammanträffat med Philipsén, vilken av Allen karakteriseras som "one of the most philanthropic characters here" *(Life of William Allen with Selections from his correspondence* 1846, I, s. 390). Den 8 oktober besökte man Philipsenska skolan, där som bekant Svensson f. o. m. höst;ten 1817 hade introducerat moniteringen (se *ovan* s. 240). Några påpekanden härom förekommer dock ej i Allens dagboksanteckningar. Däremot prisas "the happy combination of works of industry with other branches of useful education" inom nämnda skola *(Life of William Allen with Selections from his correspondence* 1846, I, s. 390). Tillsammans med Philipsén fick de båda britterna den 9 oktober en ny möjlighet att bekanta sig med Stockholms folkbildningsanstalter, då man denna dag gjorde en visit vid en av stadens fattigskolor *(ibid.* s. 391). Den 15 oktober åter besökte de tre en av Stockholms korrektionsanstalter *(ibid.* s. 396). I sina dagboksanteckningar av den 24 oktober nämner också Allen med uppskattning de privata insatser i filantropins namn, han mött i den svenska huvudstaden. Han riktar vidare sin tacksamhet mot Philipsén, "for his great kindness in conducting us (Allen och Grellet) to the schools, hospitals, and prisons, where we have seen the most gratifying proofs of his philanthropic exertions" *(ibid.* s. 403). Det råder ingen tvekan om att de båda britterna hyst ett levande intresse för sin samtids sociala inrättningar. Härom vittnar också den audiens, som Karl XIV Johan har beviljat de båda den 22 oktober, och varvid bl. a. olika korrektionsmedel inom samtidens fångvård har diskuterats *(ibid.* s. 400 f.). Från samtalet, som varat 15—20 minuter, omtalas att konungen delat Allens och Grellets synpunkter på dödsstraffets avskaffande. Personligen uppges vidare konungen i vårt land ha undanröjt "the practice of flogging" *(ibid.* s. 401). I samband med Allens och Grellets andra audiens hos Karl Johan den 24 oktober synes i huvudsak kväkarnas rättsliga ställning i Norge ha diskuterats *(ibid.* s. 405. Jfr vidare *Vår Kyrka* 1944, nr 34, s. 6). Några belägg på att de båda engelsmännen via konungen har sökt befordra lancastermetoden, lämnar däremot inte Allens dagboksanteckningar. Under sitt uppehåll i Stockholm har de dock som ovan omtalats flitigt besökt stadens skolor. Att lancastermetoden därvid har förts på tal förefaller rimligt att anta. I samband med ett besök hos stats(utrikes)ministern L. von Engeström omtalar också Allen, att adelsdamen Julie Bjelke "entered with ardour into our school plans, and seems very desirous of promoting them" *(Life of William Allen with Selections from his correspondence* 1846, I, s. 394). Likaså nämner Allen, att fröken Bjelke "in a few days" stod i begrepp att fara till Köpenhamn *(ibid.)*. Sistnämnda påpekande stämmer väl med Mönsters och Abrahamsons synpunkter på Julie Bjelkes insatser inom dansk växelundervisningshistoria (se *ovan* s. 184 not 1). Även om sålunda lancastermetoden blivit föremål för viss uppmärksamhet i samband med Allens och Grellets Sverigebesök, torde likväl inte deras agerande ha haft någon mer avgörande inverkan på metodens vidare insteg i vårt land. Sistnämnda slutsats synes också äga sin giltighet beträffande deras insatser inom norsk växelundervisningshistoria (se *ovan* s. 193 not 6).

I överensstämmelse med Lancasters synpunkter har Gerelius i första hand sett moniteringen som ett verkningsfullt medel på folkundervisningens område. Liksom den brittiske skolmästaren pekar han därvid på metodens ekonomiska fördelar för uppnåendet av en allmännare folkbildning.[4]) Framförallt hävdar emellertid Gerelius, med en inlevelse som icke stått Lancasters långt efter, moniteringen som nödvändig för en ändamålsenlig intellektuell och moraliskt—medborgerlig bildning. Till lancastermetodens "stora företräden" hör sålunda inte minst dess kombination av förstånds- och kroppsövningar, varigenom metoden "genomtränger hela individens varelse".[5]) Gerelius torde med sistnämnda uttalande främst ha åsyftat metodens mekaniska inslag och fastställda rörelsescheman. Den "Gymnastiska exercisen" med sina marschordningar och bestämda rörelsemönster har under alla förhållanden bedömts som nödvändig inte blott för en yttre skolordnings upprätthållande utan även för att väcka och underhålla elevernas uppmärksamhet.[6]) De precisa rörelsemönstren roar likaså enligt Gerelius eleverna och vänjer dem att snabbt och noggrant utföra olika operationer med en viljefostrande effekt som följd. Skulle de gymnastiska inslagen borttagas, skulle även lancastermetodens "stora inflytande och företräde" försvinna.[7]) Uppslutningen kring moniteringens mekaniska inslag som ändamålsenliga för undervisning och viljefostran röjer ett nära släktskap med Lancasters pedagogiska tänkande. Detsamma kan för övrigt sägas beträffande Gerelius administrativa, organisatoriska och övriga metodiska anvisningar, vilka knappast utgör annat än en direkt avbildning av de

4) Lancastermetodens ekonomiska förtjänstfullhet grundar sig enligt Gerelius för det första på dess inbesparing av tid. En normalbegåvad elev uppges inom den lancasterska mönsterskolan kunna genomgå "hela Coursen" på "18 månader eller högst tvenne år" *(Gerelius* 1820, s. 23). Samma lärokurs inhämtande beräknas däremot uppgå till 2—3 år inom de bellska skolorna och till 3—5 år vid de engelska söndagsskolorna. För det andra medför lancasterplanen en påtaglig reducering av de direkta skolomkostnaderna. "Sälan på något ställe bestiger sig årliga kostnaden för en Eleve öfver 4 skilling och 6 pence, men väl derunder; på flera ställen, vid Skolor af 500, räknas blott 4 skilling och 2 pence" enligt Gerelius *(ibid.)*. Liksom Lancaster betonar han också det proportionella förhållandet mellan årlig kostnad per elev och det sammanlagda antalet elever utifrån principen "ju större antal Elever ju mindre blir kostnaden för hvarje individ" *(ibid.* Jfr *ovan* s. 222 f.).
5) *Gerelius* 1820, s. 100.
6) *Ibid.* s. 89.
7) *Ibid.* s. 90.

lancasterska förebilderna.[8]) För en självgående, närmast automatisk undervisning och fostran har han sålunda satt sin tillit till en

8) Som titeln på Gerelius' metodikhandledning anger, har han främst velat ge en bild av den lancasterska mönsterskolan och där förekommande undervisnings- och uppfostringsprinciper. Hans anvisningar angående skollokaliteter, inventarier, skolorganisation och administration ger också klart besked om att han mer eller mindre bokstavligt har önskat överföra lancasterplanen till vårt land. För en svensk växelundervisningsskola rekommenderas sålunda ett skolrum hälften så brett som långt och med fönstren placerade 6 à 7 fot ovan golvet, som i sin tur borde vara "en lutande plan för att bättre framställa Eleverna" *(ibid.* s. 59). Beträffande inredningen förordas förutom en lärarkateder i "nedra ändan af Skolrummet" bl. a. följande för den lancasterska skolplanen så typiska inventarier: golvfasta bänkar och pulpeter, sten- eller räknetavlor, halvcirklar utmed väggarna, telegrafer, föreläsningstabeller uppklistrade på papp- eller träskivor, monitörstavar för att fästa elevernas uppmärksamhet på tabellerna, belönings- och strafftecken, handklocka för generalmonitörernas bruk, visselpipa (s. k. jägarpipa) för läraren vid påbjudandet av "tystnad", meritbiljetter samt olika typer av skolregister *(ibid.* s. 59 ff.). Även i fråga om skolans inre organisation följer Gerelius närmast slaviskt de lancasterska förebilderna. Således bör enligt hans anvisningar hela skolan indelas i "8 Läs- eller Allmänna SkrifClasser, 10 Aritmetiska Classer och en egentlig SkrifClass, der skrifva förekommer såsom ett hufvudföremål" *(ibid.* s. 64). I likhet med Lancaster framhåller också Gerelius, att ingen elev bör påbörja räkneundervisningen, förrän han uppnått den 6:e läs- och skrivklassen, och detta "dels för att ej öfverlasta deras (elevernas) späda minne eller förelägga dem ett arbete som öfvergår deras förståndskrafter, dels derföre att de dessförinnan sällan hunnit den färdighet i skrifning, som erfordras för att utskrifva Operationen och slutsumman med bokstäfver" *(ibid.* s. 81). Även beträffande själva arbetssättet rekommenderas den lancasterska uppdelningen av undervisningen i pulpeter respektive halvcirklar *(ibid.* s. 70 ff.). All undervisning "uti pulpeterna" skulle därvid blott bestå av "Dictering" *(ibid.* s. 70). Första läs- och skrivklassens övningar i pulpeterna tänktes exempelvis tillgå på följande sätt: "På gifven Signal af Class-Monitörn, skrifva alla Eleverna (Monitören förer handen på de nykomne.) på en gång i sanden, den bokstaf Monitörn ljudeligen dicterar, och anvisar på Tabellen, som är redan i behörig ordning upphängd på Platformen framför Eleverna" *(ibid.* s. 71). Undervisningen inom halvcirklarna har i sin tur tänkts ske på tre olika sätt inom de s. k. allmänna skrivklasserna. Första sättet bestod i stavning och innanläsning av tabellernas innehåll. Andra sättet åter utgjordes av utanläsning och stavning extempore och tredje slutligen av innehållsredogörelser för det lästa *(ibid.* s. 72). I princip har undervisningen inom räkneklasserna tänkts ske på liknande sätt, d. v. s. genom talens och tabellernas extempore läsning i halvcirklarna *(ibid.* s. 77). Beträffande åter skolans administration rekommenderar Gerelius följande befattningshavare: en lärare, fyra generalmonitörer (en för ordning, en för läsning, en för aritmetik och en för skrivning) samt ett varierande antal biträdande monitörer som exempelvis klass-, läs- och inspektionsmonitörer *(ibid.* s. 98). Slutligen kan nämnas, att Gerelius helt har accepterat de lancasterska belönings- och bestraffningsmedlen. Examens- och meritbiljetter påtalas sålunda som värdefulla medel att befrämja elevernas undervisning och fostran. "För öfrigt", heter det, "bidrager äfven hoppet om belöning att förljufva mödan. Den, som utmärker sig för skicklighet och ett anständigt uppförande, är alltid säker om en dagelig Meritbiljett, hvars värde är bestämdt. Så ofta han genom flit och uppmärksamhet, skyndar till en högre Class, får han en Examensbiljett. Monitörn får likaledes en för sin hafda möda, och sitt nit att befordra Elevens framsteg" *(ibid.* s. 91).

monitörhierarki, under det att den egentlige läraren blott setts som "den General en Chef, som på afstånd ordnar, öfverser och leder det hela".[9]) Hänvisande till lancasterplanens organisation med elevernas självverksamhet som gemensam nämnare för den totala bildningsprocessen formar sig Gerelius metodiska anvisningar ytterst till ett uttryck för frihet och jämlikhet. Å ena sidan framhåller han nämnda skolplans möjliggörande av ett individualiserat kunskapsinhämtande. "En Class", heter det, "består af hvarje antal Elever, hvars framsteg äro lika".[1]) Som absolut krav anges vidare lärarens skyldighet att examinera elevernas kunskaper vid inträdet i skolan och klassificera dem utifrån deras "skicklighet i läsa".[2]) Genom lärjungarnas fördelning på klasser och halvcirklar enligt lancasterskt mönster och genom den fria flyttningen inom och emellan desamma har Gerelius till synes även givit uttryck för tanken på enskilt och fritt anlagsförverkligande. Samtidigt och mer påtagligt betonar han å andra sidan själva växelundervisningsprocessen som en naturlig och ändamålsenlig utväg för grundläggandet av moraliska och medborgerliga dygder. Ty just "under den inbördes aktionen och reaktionen" och "genom en reciprocitet af tjenster och återtjenster, utbildas begreppet om pligt, så naturlig och så lätt att förstå, då det är fråga derom emellan likar. Derigenom skapas ock den tidiga samhällslefnad, och liksom med Eleven uppväxer den lifliga känsla af gemensamma pligter, ömsesidig välvilja och hjelpsamhet, som hos hvarje Folk, bereder enighet och kraft till försvaret af sjelfständighet, som föder Fosterlandskärlek, ett ädlare och oegennyttigare inbördes förtroende, och en allmännare sedlighet och medborgerlighet".[3])
Gerelius arbete om "Det Brittiska eller Lancasterska Uppfostrings-Systemet" förefaller närmast att utgöra en bearbetning av en till kanslistyrelsen 1820 ingiven avhandling med titeln "Försök till en framställning af det Brittiska eller Lancasterska Uppfostrings Systemets Historia, Organisation m. m."[4]) Efter återkomsten till Sve-

9) *Ibid.* s. 94 f.
1) *Ibid.* s. 64.
2) *Ibid.* s. 64 f.
3) *Ibid.* s. 100 f.
4) *Kanslistyrelsens registratur* 1820, den 31 aug. Protocolls-Sekret. Gerelii föreslagna åtgärder till införande af Lancasterska undervisningsSystemet. Nämnda skolförslag har tidigare bl. a. omnämnts av Aquilonius, som dock felaktigt uppger, att det varit ställt "till Kungl. Maj:t" *(SFH* II, s. 151). Som ovan omtalats har Gerelius' skolförslag tillställts kanslistyrelsen, som i sin tur har remitterat

rige har han således i första hand fäst kanslistyrelsens uppmärksamhet på lancastermetoden, vilken som det heter med stigande intresse "omfattas af alla framskridande Nationer".[5]) Genom ifrågavarande metod skulle även ett rättmätigt krav på allmän undervisning av "de lägre folkklasserna" kunna bli till verklighet i vårt eget land.[6]) Härigenom skulle i sin tur både stat och individ skörda "solida frugter".[7]) Med stöd av dessa synpunkter utmynnar Gerelius' till kanslistyrelsen ställda berättelse i ett brett upplagt reformprogram för växelundervisningens utbredning inom hela riket. För första gången har därmed ett mer genomgripande svenskt förslag framlagts till en allmän offentlig folkundervisning med moniteringen som hu-

det till Kungl. Maj:t (se *nedan* s. 256). Talrika försök till trots har likväl inte hans skolplan kunnat återfinnas. Rätteligen borde den tillhöra den år 1809 inrättade kanslistyrelsen, dit den inkommit, troligen den 14 augusti 1820 *(Kanslistyrelsens diarium* 1820, den 14 aug.) Kanslistyrelsens registratur av den 31 augusti 1820 ger dock vid handen, att förslaget har inlämnats redan den 4 augusti nämnda år. Med tanke på att registraturen upprättats i efterhand, kan man förmoda, att här skett en felskrivning, och att sålunda den i diariet angivna dateringen, är den korrekta. Varken kanslistyrelsens handlingar till eller från Kungl. Maj:t synes emellertid innehålla ifrågavarande skolförslag (jfr *Kanslistyrelsen till Kungl. Maj:t* 1820—21 och 1822; *Kanslistyrelsen. Inkomna skrivelser från Kungl. Maj:t* 1820—21, 1822—23 samt 1824—25). Det har ej heller kunnat spåras genom de s. k. föredragningslistorna (jfr *Kanslistyrelsen. Föredragningslistor* 1819, 1820, 1821, 1822 samt jan.—april 1823). Inom 1812 års uppfostringskommitté och direktionen över Stockholms stads undervisningsverk synes ej heller Gerelius' skolförslag stå att återfinna, även om detta har framstått som tänkbart med anledning av dessa instansers senare yttranden över detsamma (se *nedan* s. 256 ff.). Inom Kungl. Biblioteket har efterforskningar gjorts liksom vid Krigsarkivet — Gerelius var ju på sin tid verksam som sekreterare inom Krigsexpeditionen — dock utan resultat. Bibliotekarien Karin Melin vid Kungl. Biblioteket konstaterar också svårigheten "att finna uppgifter om Johan Adolf Gerelius, och något annat än knapphändiga upplysningar om honom finns inte, varken på Kungliga Biblioteket eller på Krigsarkivet, dit vi (Karin Melin) vänt oss med förfrågningar" *(Brev från bibliotekarie K. Melin,* till författaren, den 2 nov. 1967). Inom den Waldeska samlingen över arkivbildare omnämns Gerelius *(O. Waldes katalog,* uppslagsord). Det är emellertid endast fråga om ett par brev från M. J. Crusenstolpe och C. af Georgii, vilka finns bevarade inom Ericsbergsarkivet respektive Uppsala Universitetsbibliotek, och som saknar intresse för denna framställning. Slutligen har undersökningar gjorts inom det De la Gardieska arkivet, vilket dock endast synes innehålla en handfull helt kortfattade brev från Gerelius angående bl. a. växelundervisningssällskapets normalskola *(DGS, kps. 357: 1.* Brev från J. A. Gerelius, till J. G. De la Gardie, 1825—29). Även om framställningen av Gerelius skolförslag måste byggas på andrahandskällor, så ger likväl i första hand Kanslistyrelsens registratur av ärendet den 31 augusti 1820, omfattande i det närmaste 10 handskrivna A-3 sidor, en fyllig och intressant bild av detsamma.

5) *Kanslistyrelsens registratur* 1820, den 31 aug. Protocolls-Sekret. Gerelii föreslagna åtgärder till införande af Lancasterska undervisnings-Systemet.
6) *Ibid.*
7) *Ibid.*

vudfundament. I likhet med tidigare Lancaster framhåller Gerelius för det första vikten av att i Stockholm få till stånd en "Central Skola för Gossar".[8]) Inrättningen har närmast tänkts avsedd för mindre bemedlade barn i stil med det lancasterska centralinstitutet i London. Vid Stockholmsskolan skulle vidare i enlighet med de brittiska förebilderna en fortlöpande lärarutbildning äga rum. Förslag till en liknande inrättning hade som nämnts tidigare framlagts av Lancaster, som även erbjudit sina tjänster i samband med skolans organisation.[9]) Under Gerelius uppehåll i London i mars 1819 befann sig den engelske skolmästaren i Amerika.[1]) I hans frånvaro har man emellertid inom det starkt expansiva "British and Foreign School Society" ställt i utsikt att översända lärare till Sverige.[2]) Än

8) Ibid. Jfr *ovan* s. 223. Under sin vistelse i London uppger sig Gerelius ha deltagit i undervisningsövningarna vid den lancasterska mönsterskolan och även erhållit "en nödig Skolapparat för organisationen af ett Central Institut inom Fäderneslandet" *(Kanslistyrelsens registratur* 1820, den 31 aug. ProtocollsSekret. Gerelii föreslagna åtgärder till införande af Lancastesrska undervisningsSystemet). Nämnda skolapparat utgör ett gott exempel på en lancasterskolas utrustning, varför den i sin helhet återges här:
"Förteckning
på Apparat till en Lancastersk Central Skola, för 200 Elever, som Undertecknad medhaft från England.
1:o Tvåhundrade (200) Schiffer eller räkne taflor af olika dimensioner.
2:o Ett Tusende (1000) Grifflar.
3:o Två Dussin Batons eller Stafvar (d. v. s. pekpinnar att brukas av monitörerna vid tabellövningarna).
4:o Två Dussin Bly-Bleckhorn.
5:o En Sandstrykare.
6:o En pipa.
7:o En Sats Engelska Föreskrifter.
8:o Twenne Dussin efter Skrifreglorna linierade, Skrifböcker.
9:o En Sats föreläsnings, Dicterings och Aritmetiska Tabeller.
10:o Modeller till Merit biljetter, Straff Tecken, Telegrafer m. m.
11:o Mönster af Central FlickSkolans arbeten och Classifikation.
12:o En Pinafore.
13:o Classlistor.
14:o Ett alphab. Skol Register.
15:o En Kyrko Rapport d:o.
16:o En Dag Rapport d:o.
17:o En anmälnings d:o.
Stockholm d. 4. e Aug. 1820.
J. A. Gerelius" *(Kanslistyrelsen till Kungl. Maj:t* 1822. Gerelius, J. A. Förteckning på Apparat till en Lancastersk Central Skola, för 200 Elever, som Undertecknad medhaft från England, den 4 aug. 1820).
9) Se *ovan* s. 223.
1) Se *ovan* s. 95.
2) Å "British and Foreign School Societys" vägnar tackar dess sekreterare J. Millar i ett brev 1819 Gerelius för dennes nit i fråga om "the opening of Schools on the British System in Sweden" *(Kanslistyrelsen till Kungl. Maj:t*

en gång sökte man sålunda från engelskt håll att vinna inflytande över utbyggnaden av vårt lands folkundervisningsväsende. Liksom De la Gardie tidigare avvisat denna tanke, synes också Gerelius ha betraktat översändandet av lärare som överflödigt.[3]) I stället erbjöd han sig själv att bli skolans föreståndare. Förmodligen har Gerelius därigenom sett en möjlighet att för egen del nå en överordnad ställning i samband med lancastermetodens utbredning i Sverige. Ty hans förslag syftade för det andra till inrättandet av "underlydande Central Skolor uti alla Provincer" med Stockholmsinstitutet som samordnande organ.[4]) Från centralskolorna, stationerade i residensstäderna, skulle i sin tur "ambulatoriska Skolor" utgå till socknar och folkrikare byar.[5]) Frivilligt åtog sig Gerelius också att organisera och leda denna verksamhet. För det tredje och sista avsåg han med sin skolplan att få till stånd "en Lancastersk Elementar Skola för Flickor" i huvudstaden.[6])

Inom kanslistyrelsen gav man å sin sida uttryck för sin uppskattning av Gerelius' nit för "det wigtiga ändamålets befordran".[7]) Man erkände likaså betydelsen av dennes praktiska kännedom av metoden liksom hans värdefulla kontakter med "British and Foreign School Society". Man har dock inte ansett sig äga tillräcklig kunskap om lancastermetoden för att helt kunna fastställa värdet av de föreslagna åtgärderna. Kanslistyrelsen beslöt därför att remittera hela ärendet till Kungl. Maj:t för prövning och hemställde samtidigt om ekonomisk ersättning till Gerelius för det arbete, han nedlagt.[8]) Den 21 september 1820 översändes skolförslaget jämte kanslistyrelsens ovan anförda synpunkter till Kungl. Maj:t.[9]) Till grund för sitt yttrande infordrade man här den 14 oktober direktionens över Stockholms stads undervisningsverk och 1812 års uppfostringskommittés synpunkter.

Vid nyssnämnda direktions sammanträde den 17 oktober 1820 be-

1822. Brev från J. Millar till J. A. Gerelius den 14 sept. 1819). Samtidigt ställde sällskapet i utsikt att översända en lärare till Sverige *(ibid.).*

3) *Kanslistyrelsens registratur* 1820, den 31 aug. ProtocollsSekret. Gerelii föreslagna åtgärder till införande af Lancasterska undervisningsSystemet.
4) *Ibid.*
5) *Ibid.*
6) *Ibid.*
7) *Ibid.*
8) *Ibid.*
9) *Kanslistyrelsens diarium* 1820, den 21 sept.

slöts, att Gerelius' förslag skulle cirkulera bland ledamöterna, "hwarefter Directionen wille afgifwa sitt underdåniga Utlåtande i de delar, som kunna höra till Directionens yttrande".[1]) Först den 17 april 1821 avgav man sitt "Utlåtande" undertecknat av bl. a. C. von Rosenstein, A. af Kullberg (d. 1851), J. Adlerbeth och J. J. Hedrén (d. 1861).[2]) Någon översvallande entusiasm över Gerelius' skolplaner röjer på intet sätt nämnda yttrande. Väl erkänner man inledningsvis dennes nit för "Methodens framgång innom Fäderneslandet" liksom moniteringens "obestridliga nytta vid första Elementar-Underwisningen".[3]) De växelundervisningsförsök, som kommit till stånd vid 3 av direktionens skolor i huvudstaden[4]), anses dock som otillräckliga för ett slutgiltigt bedömande av metoden. Samtidigt som man inom direktionen säger sig hoppas på tillkomsten av flera växelundervisningsskolor, tar man avstånd från huvudtanken i Gerelius' förslag om ett centralinstitut i Stockholm. En sådan skola har man i princip menat vara av stor nytta men omöjlig att inrätta med tanke på de ekonomiska omkostnaderna. För övrigt påpekar man, att huvudstadens behov av växelundervisningslärare väl täcks genom den utbildning, som försiggår inom de befintliga skolorna.[5]) Sverige betraktas vidare i sin helhet som för "litet folkrikt" att vara i behov av en central lärarutbildningsanstalt.[6]) Under hänvisning till otillräckliga ekonomiska resurser avvisar skoldirektionen likaså Gerelius' förslag om lancasterskola för flickor. Stockholm anses för övrigt äga flickskolor i flertalet av sina församlingar om än under andra benämningar.[7])

I likhet med direktionens över Stockholms stads undervisningsverk yttrande innebar 1812 års uppfostringskommittés utlåtande av den 4 juli 1821 ett klart avslag på Gerelius' intentioner.[8]) Man åberopar

1) *Kungl. direktionen över Stockholms stads undervisningsverk*, prot., den 17 okt. 1820, § 4.
2) *Kanslistyrelsen till Kungl. Maj:t* 1822. Skrivelse från direktionen över Stockholms stads undervisningsverk ang. "Girellii (Gerelius) sökte tillstånd att inrätta ett Bell Lancasters Institut", den 17 april 1821.
3) *Ibid.*
4) Se *ovan* s. 244.
5) *Kanslistyrelsen till Kungl. Maj:t* 1822. Skrivelse från direktionen över Stockholms stads undervisningsverk ang. "Girellii (Gerelius) sökte tillstånd att inrätta ett Bell—Lancasters Institut", den 17 april 1821.
6) *Ibid.*
7) *Ibid.*
8) *Kanslistyrelsen till Kungl. Maj:t* 1822. Skrivelse från 1812 års UK ang. "Girellii (Gerelius) sökte tillstånd att inrätta ett Bell Lancasters Institut", den 4 juli 1821.

här skoldirektionens tidigare redovisade synpunkter och ansluter sig till desamma. Inom kommittén synes man emellertid ha varit än mer tveksam beträffande växelundervisningsmetoden i dess helhet. Sålunda framhålls det okloka i att inrätta centralskolor i residensstäderna, då "fördelarne af ifrågavarande undervisning (lancastermetoden), framför den hittils vanliga, icke ännu torde vara hos allmänheten så stadgad att säker framgång af berörde förslag med visshet skulle kunna påräknas".[9]) Enligt kommittén förelåg likaså betydande svårigheter att införa metoden på landsbygden, speciellt inom mer glest bebyggda områden. Man ville emellertid framledes "närmare utveckla sina tankar rörande Vexelundervisningens användbarhet".[1])

Med ledning av nyssnämnda utlåtanden avstyrkte också Kungl. Maj:t den 24 oktober 1821 Gerelius' reformförslag.[2]) Några ytterligare åtgärder för metodens befordran i Stockholm ansågs sålunda ej behövliga. För landet i övrigt borde moniteringen införas "icke på en gång utan blott småningom i mon af wunnet allmännare förtroende".[3]) Uppfostringskommittén hade därvid att inkomma med förslag i samband med sitt betänkande angående organisationen av skolor för "de arbetande folkclasserne".[4]) Några statliga bidrag för inrättandet av folkskolor kunde likväl inte Kungl. Maj:t ställa i sikte. För Gerelius' möda och ekonomiska utlägg för "spridande af en allmännare kännedom om Lancasterska Undervisnings Systemet" ansågs likväl en viss ersättning böra utgå.[5])

Gerelius' växelundervisningsförslag synes i första hand ha avvisats med tanke på dess ekonomiska konsekvenser. Även om man på le-

9) *Ibid.*
1) *Ibid.* Se *nedan* s. 319 ff.
2) *1812 års uk. Kungl. brev 1821—26*, II, den 24 okt. 1821.
3) *Ibid.*
4) *Ibid.*
5) *Ibid.* Enligt Kungl. Maj:ts utslag hade handels- och finansexpeditionen att anvisa medel till Gerelius. Nämnda anmodan ledde dock ej till något faktiskt resultat. Den 6 februari 1822 infordrade Kungl. Maj:t kanslistyrelsens yttrande beträffande möjligheten att ur fonden för Lappmarkens ecklesiastikverk anvisa ekonomiskt bidrag för Gerelius' räkning *(Kanslistyrelsens diarium* 1822, den 6 feb.). Inom kanslistyrelsen föredrogs ärendet den 14 februari, varvid man konstaterade, att nämnda fond visserligen hade ett överskott på "några hundra Riksdaler", men att dessa medel uteslutande var avsedda för Lappmarkens kyrko- och skolstat *(Kanslistyrelsen till Kungl. Maj:t 1822*, den 14 feb.). Någon ersättning till Gerelius via nämnda fond betraktades därför ej som möjlig *(ibid.)*. Först den 30 april 1824 avgjordes frågan genom Kungl. Maj:ts utslag, vari dock blott konstateras att ekonomisk ersättning ej kunnat utverkas för Gerelius' vidkommande *(Kanslistyrelsen. Inkomna skrivelser från Kungl. Maj:t 1824—1825*, den 30 april 1824).

dande skolhåll knappast kan ha varit okunnig om metodens fördelar i ekonomiskt hänseende, har man likväl inte varit beredd att understödja dess utbredning med statliga medel. Statliga bidrag för folkundervisningens befrämjande har överhuvudtaget inte setts som möjliga eller ens önskvärda att utverka. Ej heller var man inom rikets högsta skolinstanser helt övertygad om växelundervisningens absoluta förtjänster i pedagogiskt avseende. Tanken på statliga direktiv för en landsomfattande utbredning av metoden har därför tillbakavisats till förmån för enskilt avgörande och initiativ. Utan betydelse har likväl inte hans ansträngningar varit. Som nämnts ledde de till en första debatt kring moniteringen inom vårt lands högsta skolinstanser. Gerelius' bestämda ställningstagande för lancastermetoden riktade vidare uppmärksamheten på frågan om växelundervisningens lämpligaste utformning för svenska skolors vidkommande.[6]) Men framförallt har genom bl. a. hans agerande ett livligare intresse väckts till liv för de brittiska skolförebilderna i allmänhet liksom för det effektivaste sättet att utbreda desamma.[7]) Härom vittnar inte minst flera skrifter och tidningsinlägg. Tämligen genomgående har man i dessa ställt sig mer eller mindre positiv till moniteringen. Endast i undantagsfall möter man en direkt kritisk och avvisande hållning. I likhet med tidigare har metoden i första hand förknippats med den egentliga folkbildningssfären. De åsikter, som därvid framförts, rimmar också tämligen väl med tidigare växelundervisningspionjärers. Uppenbart har emellertid under förra hälften av 1820-talet moniteringens intellektuella och moraliskt fostrande förtjänster skjutits allt mer i förgrunden. Metoden har i så måtto på åtskilliga håll även ansetts som försvarbar, ja t. o. m. som nödvändig inom den lärda skolans krets.[8])

Ett klart bejakande av de brittiska skolförebilderna möter man i flera utlåtanden angående Gerelius' skrift om "Det Brittiska eller Lancasterska Uppfostrings-Systemet". "Ändligen", heter det sålunda i en recension av nyssnämnda arbete i "Stockholms Courier" 1820, har "en, med värma för saken skrifven, afhandling i detta vigtiga ämne" utkommit.[9]) Boken anses också förtjänt av att bli allmännare känd "än böcker af så allvarligt innehåll vanligen blifva".[1]) Man

6) Se *nedan* ss. 260 f., 268, 273 ff., 277, 296 f. och 320 f.
7) Se *nedan* ss. 260 och 263.
8) Se *nedan* ss. 264, 267, 268 och 270 f.
9) *Stockholms Courier* 1820, den 31 aug.

citerar för övrigt flitigt Gerelius' uttalanden, varvid man främst uppehåller sig vid moniteringens "Popularitet och Ekonomi" samtidigt som dess "physiska, intellectuella och moraliska företräden" apostroferas.[2])

Gerelius' reflexioner över lancastermetoden betecknas åter i "Allmänna Journalen" 1820 som "sunda, riktiga och träffande".[3]) Ja, den anonyme recensenten säger sig från bokens första till dess sista sida inte ha påträffat "en enda rad, en enda tanka, som han icke på det högsta gillar och rekommenderar".[4]) Som betydligt väsentligare framstår dock artikelförfattarens förslag om att på svensk botten bilda ett sällskap för växelundervisningens befordran. Så fattigt anses ej vårt land vara "på personer med nog nit för det godas sak och nog förmåga till dess befordran, att en sådan stiftelse skulle sakna deltagande, helst det tyckes som om det största, nästan enda behofvet för denna läromethods allmängörande, vore en central-skola, der lärare kunde bildas".[5]) Utan närmare motivering rosas i samma tidning i december 1820 moniteringens välgörande inverkan på människoslägtets "moraliska och intellektuella förkofran".[6]) Man uttrycker också sin tacksamhet över att metoden "omsider" har vunnit insteg i svenska skolor. L. Hagstedts nit för "den goda saken" anses därvid som föredömligt.[7])

Betydligt mer ingående utreds i tidningen "Argus" 1820 växelundervisningens förtjänster i en handfull artiklar under samlingsrubriken "Öfwer betydelsen och karakteren af wår tid".[8]) Efter en vidlyftig skildring av världskulturens utveckling når man i fjärde artikeln fram till samtiden, där i synnerhet "Fjerde ståndets" eller "den arbetande klassens" uppvaknande behov av "ett offentligt lif" hälsas med tillfredsställelse.[9]) Men för att "lefwa för det offentliga"

1) *Ibid.*
2) *Ibid.*
3) *Allmänna Journalen* 1820, den 28 okt.
4) *Ibid.*
5) *Ibid.* Aquilonius förmodar, att recensenten och förslagsställaren till ovan nämnda skolassociation varit "Allmänna Journalens" redaktör, kansliråd P. A. Wallmark (d. 1858), vilken synes ha varit varmt intresserad av växelundervisningen och även tillhört de första medlemmarna i det senare konstituerade "Sällskapet för Vexelundervisningens befrämjande" *(SFH* II, s. 153).
6) *Allmänna Journalen* 1820, den 21 dec.
7) *Ibid.* Jfr vidare *ovan* s. 246 ff.
8) *Argus* 1820, den 2, 6, 13, 27 och 30 dec. Författaren till nämnda artikelserie torde ha varit tidningens redaktör, den beryktade publicisten J. Johansson (d. 1860), känd under täcknamnet "Hvalfisken" *(SFH* II, s. 154).
9) *Argus* 1820, den 27 dec.

krävs enligt tidningen ej blott tid utan även "skicklighet".[1]) Förståndets och viljans bildning utgör därför en grundförutsättning för arbetarklassens deltagande i samhällsprocessen. För uppnåendet av nyssnämnda målsättning hänvisar man genomgående till lancastermetoden, vilken "likasom Boktryckeriet war Protestantismens förnämsta wehikel inom tankans område, nu låfwar att blifwa detsamma för handlingens".[2]) Metodens företräden i fråga om ett ändamålsenligt kunskapsinhämtande anses också så självklara, att varje vidare yttrande därom betraktas som överflödigt. Däremot förtjänar enligt artikelförfattaren "Gerelii förtjenstfulla Skrift, som sprider så mycket ljus öfwer metodens beskaffenhet" att ytterligare uppmärksammas.[3]) Under tydlig påverkan av den sistnämnde framhåller man också moniteringens ekonomiska företräden för uppnåendet av en mer allmän och offentlig folkundervisning.[4]) Liksom Gerelius poängterar man likväl framförallt metodens moraliskt och medborgerligt fostrande förtjänster.[5]) Just lancastermetodens inverkan på "wiljans, karakterens och handlingssättets bildning" har sålunda enligt "Argus" ansetts förläna den dess egentliga "werldshistoriska wigt".[6])

Ett kompakt försvar av de brittiska skolförebilderna präglar likaså "Argus' " artikelserie "Om Bell—Lancasterska underwisningsmetodens framsteg i Swerige" från år 1821.[7]) Helt allmänt karakteriseras moniteringen här vara av "så i egentlig werldshistorisk betydelse", att den ej längre har kunnat undgå att vinna anhängare även i vårt land.[8]) Med tillfredsställelse konstaterar man vidare, att metoden vunnit insteg vid flera folkbildningsanstalter liksom inom en del högre skolor. Bland de senare framhålles speciellt Krigsakademien på Karlberg, där försöken att införa växelundervisningen snart nog säges utlova "intressanta detaljer".[9]) Främst uppehåller man sig emellertid i artikelserien vid skillnaderna mellan Bells och Lancasters monitörsystem. Man påpekar därvid bl. a., att en strid uppstått mellan de båda skolmännen, varvid episkopalkyrkans och "Minister-

1) *Argus* 1820, den 30 dec.
2) *Ibid.*
3) *Ibid.*
4) *Ibid.*
5) *Argus* 1820, den 30 dec.
6) *Argus* 1820, den 30 dec.
7) *Argus* 1821, den 21 och 24 feb.
8) *Argus* 1821, den 21 feb.
9) *Argus* 1821, den 24 feb. Jfr *nedan* s. 300 ff.

partiets öfriga anhängare" gynnat Bell, medan medlemmarna ur "Oppositionspartiet" genomgående ställt sig på Lancasters sida.[1]) Likaså har man varit på det klara med att växelundervisningen tillämpats på skilda sätt inom vårt eget land. Av huvudstadens sammanlagt 14 monitörskolor uppges sålunda 12 ha inrättats efter "hufwudsakligen" Bells anvisningar, medan man vid resterande 2 skolor liksom inom övriga svenska växelundervisningsanstalter "mera uteslutande" följt de lancasterska föreskrifterna.[2]) De svenska växelundervisningsförsöken anses likväl för nya för något mer bestämt omdöme om den ena eller den andra skolplanens företräden. Skillnaderna dem emellan förefaller också enligt tidningen så oväsentliga, att de ej bör föranleda "någon allwarsam företrädeswikt, eller wägra en förening af dem begge".[3]) I princip ger man dock lancastermetoden sitt förord vid den inledande elementarundervisningen, då ifrågavarande metod i större utsträckning än Bells anses skänka "åskådlighet", "regelbundenhet" och "ordningswana".[4]) För en vidare utveckling av "eftertanka och förstånd" lämnar å andra sidan den sistnämndes skolplan friare utrymme, varför den också betraktas som en lämplig fortsättning på Lancasters mer mekaniskt utformade undervisningsprogram.[5])

Ett klart bejakande av växelundervisningen som folkbildningsmedel kännetecknar också F. Rådbergs år 1823 utgivna lilla skrift "staten betraktad såsom Uppfostrings-Institut". Som omtalats hade Rådberg i sin växelundervisningshandledning tämligen konsekvent slutit upp kring lancastermetoden.[6]) År 1822 hade han i en skrivelse likaså framfört krav på ensartat och fast schema för rikets samtliga växelundervisningsanstalter.[7]) I den 1823 publicerade skriften anknyter han delvis åter till dessa likriktningsförslag men nu också med fordran på statliga åtgärder för växelundervisningens befrämjande. Den privata och fria associationen anses överhuvudtaget som otillräcklig för att åstadkomma en allmännare folkupplysning. "Tiden tycks i sanning vara inne", heter det fastmer, "då staterne ovill-

1) *Argus* 1821, den 21 feb.
2) *Ibid.*
3) *Ibid.*
4) *Ibid.*
5) *Ibid.*
6) Se *ovan* s. 245 not 2.
7) Se *ovan* s. 245 not 7.

korligen drifvas att klarare fatta deras sanna betydelse, såsom bildnings- och uppfostringsanstalter för menniskoslägtet".[8]) Statens åliggande att befordra och handha en allmän, offentlig undervisning och fostran blir enligt Rådberg än klarare, om man betraktar staten som en växelundervisningsskola. Huvudföremålet för denna skola säges i sin tur böra utgöras av en för alla lika förpliktande kristendomsundervisning, ty religionen är grundvillkor för "hjertats patriotism, för all Common Spirit, (gemensamhetsanda)".[9]) Samtidigt hävdas humaniteten som "lifvets blomma" med krav på kamp mot okunnighet och mot viljan att utstaka bestämda gränser för en viss folkklass' bildning.[1]) Sistnämnda tendens betraktas nämligen som lika orimlig som att "med stickor och strå vilja hämma strömmen i dess fart", då i själva verket ingen annan gräns kan sättas för människans utveckling än hennes egen fattningsförmåga.[2]) Med sitt bestämda krav på individuellt anlagsförverkligande i förening med en för alla lika förpliktande "gemensamhetsanda" formar sig Rådbergs pedagogiska tänkande till en uppslutning kring frihets- och jämlikhetsidéerna inom undervisning respektive fostran. För det konkreta förverkligandet av dessa idéer pekar han på nödvändigheten av skilda folkbildningsanstalter med religionen som grundval för "Common Spirit".[3]) Huruvida han även har uppfattat växelundervisningen som en samtidig utväg för att realisera frihets- och jämlikhetsidéerna framgår till synes ej direkt av bokens innehåll. Genomgående hänvisar han emellertid till metoden, som på så sätt kan sägas ha antytts inte blott som medel till en allmännare folkupplysning utan även som samtidig utväg att skapa frihet till anlagsförverkligande och möjliggöra en jämlikhetsgrundande fostran.

8) *Rådberg* 1823, s. 10.
9) *Ibid.* s. 16.
1) *Ibid.* s. 64.
2) *Ibid.* s. 65.
3) För de lägre folkklassernas bildning i fysiskt, religiöst, patriotiskt och yrkesmässigt hänseende har Rådberg krävt följande statligt organiserade folkbildningsanstalter: "1:mo Gymnastik-inrättningar och Simskolor; 2:do Vexel-Undervisnings-skolor af en högre ordning, der Religionsläror ytterligare inskärptes, der första begreppen om samhälle utvecklades, der första principerna för fäderneslandets lagar och regeringsform inhemtades, der detaljerne af fäderneslandets historia och geografi föredrogs på ett sätt, som gjorde dem mäst åskådliga, genom chartor, figurer, biografier etc. der de första reglorna i dietläran enkelt och fattligt framställdes, och der slutligen folkpoesien både med minne, inbillningskraft och känsla uppfattades. Sluteligen tro vi, att Staten 3:tio bör organisera Åkerbruks- och Slöjde-Skolor, om den äfven i detta afseende vill betrakta sig som en uppfostrings-anstalt" *(ibid.* s. 67).

Liksom hos Rådberg utgör frihet och jämlikhet de båda huvudidéer, kring vilka J. P. Lefréns pedagogiska tänkande centrerats.[4]) Med utgångspunkt från sin värdering av dessa idéer har dock Lefrén i motsats till den förre krävt en radikal omstöpning av hela det svenska skolväsendet med växelundervisningen som metodiskt huvudfundament. Sålunda åsyftade Lefrén, vilket bl. a. framgår av hans "Berättelse öfver Kongl. Krigs-Akademien" 1824, en omgestaltning av undervisningsväsendet i form av en grundskoleorganisation, där tillika striden mellan "den forntida och ny-Europeiska bildningen" kunde biläggas.[5]) Att genom förståndets och känslans bildning dana goda, upplysta och nyttiga människor i allmänhet och samhällsmedborgare i synnerhet har därvid framstått som allmängiltig målsättning. Denna målsättning säges vidare gälla alla medborgare, ehuru skilda samhällsförhållanden måste orsaka olika bildning mellan individerna.[6]) Inom ramen av en allmän, offentlig skolverksamhet har Lefrén med andra ord ytterst eftersträvat att tillvarataga den enskilde individens förutsättningar och låta människo- och medborgarvärde förbli orubbade härav. I samband härmed anses det dock som helt otillräckligt att blott upplysa förståndet och väcka känslan för dygd. Fastmer är enligt Lefrén elevernas självverksamhet av central och axiomatisk betydelse. Människan måste nämligen följa naturens lagar, enligt vilka de uppväxande väl bör ges lärdomar och anvisningar men ej oupphörlig ledning.[7])

För realiserandet av nämnda målsättningsprinciper har Lefrén framfört vittgående organisatoriska och metodiska reformkrav. Med stöd av de erfarenheter, han vunnit som guvernör vid Krigsakademien, har han för det första menat det vara nödvändigt att frångå rådande klassläsning och ersätta den med ämnesläsning för eleverna ge-

4) Jfr *ovan* s. 32 och *nedan* s. 305 ff.

5) Enligt Lefréns enhetsskoleorganisation borde alla folkklasser i samhället bevista folkskolor för att erhålla en grundläggande undervisning i innanläsning, kristendomskunskap, skrivning, räkning och gymnastik *(Lefrén* 1824, s. 16 f.). För dem, som behövde inhämta "grunderna för vetenskaplig bildning", skulle ovanpå folkskolan följa "vetenskapliga Elementär-Skolor" med en språkundervisning baserad på det egna modersmålet *(ibid.* s. 19). Slutligen tänkte sig Lefrén universitet för en mer "fullkomnad theoretisk vetenskaplig bildning" dels för blivande vetenskapsmän och dels för blivande ämbetsmän av skilda kategorier *(ibid.* s. 24). Sidstående tillämpningsskolor skulle i sin tur borga för "praktisk bildning på grund af den theoretiska som inhämtas, antingen i folkskolorne, vid de vetenskapliga elementarskolorne, eller vid Universiteten" *(ibid.* s. 30).

6) *Ibid.* s. 4.

7) *Ibid.* s. 5.

nom en indelning av "sjelfva ämnena i klasser (klass-kurser)".[8]) Därigenom tänktes elevernas frihet att i mån av förmåga genomgå kurserna i varje enskilt läroämne kunna bevaras.[9]) Dessutom skapades genom systemet förutsättning för en fri flyttning inom och mellan skilda klasser oberoende av terminer och läsår. Endast genom en indelning i "klass-kurser" har vidare enligt Lefrén växelundervisningsmetoden kunnat komma till fullödigt uttryck.[1]), vilket för det andra betraktats av avgörande betydelse. Ty just moniteringens "egentliga *inre väsende*" utgör som det heter i hans "Tal, hållet i Sällskapet för Vexelundervisningens befrämjande" 1825 en uppslutning kring "pedagogikens lifs-princip *Sjelfverksamheten*".[2]) Metoden har i denna bemärkelse framstått som nödvändig för "all undervisning".[3]) En oupphörlig lärarhandledning förslöar nämligen sinnet, varför eleverna bör "undervisas genom det man undervisar".[4]) Ej heller förmår en lärare på egen hand att bestrida undervisningen "för hvarje Elev särskilt".[5]) Självaktivitet i form av "ömsesidigt biträde" från lärjungarnas sida utgör fastmer villkor för ett individualiserat kunskapsinhämtande och en därmed förbunden "förståndsutveckling".[6]) I förening med ämnesläsning och fri flyttning har moniteringen för Lefrén också framstått som en utväg till enskilt och fritt anlagsförverkligande. I motsats till en traditionell klassläsning har sålunda genom nyssnämnda undervisningssystem elevernas såväl inter- som intraindividuella begåvningsdifferenser ansetts kunna beaktas. Den fria flyttningen garanterade i sin tur, att mer begåvade och flitiga lärjungar aldrig hämmades i sina framsteg av mindre be-

8) *Ibid.* s. 94. Jfr *nedan* s. 306 ff. Uppslaget till ovan nämnda indelning i "klass-kurser" synes Lefrén ha erhållit från den lancasterska skolplanen. Under alla förhållanden omnämner han "Tabeller" som en utväg till läroämnenas uppdelning *(Lefrén* 1825, s. 34). Föga är emellertid enligt hans åsikt vunnet "förr, än Läro-kurserne hinna blifva utarbetade för olika åldrar, efter en genomgripande plan, grundad på den mest stränga skedning af Läroämnena och deras delar" *(ibid.* s. 35). Lefréns "klass-kurser" torde kunna ses som en utvidgning av Lancasters uppdelning av undervisningsstoffet på tabeller.
9) *Lefrén* 1824, s. 94.
1) Enligt Lefrén är "ingen sjelfverksamhet, intet ömsesidigt bistånd (vexelundervisning) tänkbart", om ej "delarne af ett och samma ämne och ämnena inom skolans klasser äro ordnade med iakttagen sträng logisk följd" *(Lefrén* 1825, s. 48).
2) *Ibid.* s. 40 f. Kursiv. i orig.
3) *Lefrén* 1824, s. 97.
4) *Ibid.*
5) *Lefrén* 1825, s. 48.
6) *Ibid.*

gåvade och flitiga kamrater. Vidare frammanade systemet tävlingslusten, vilket enligt Lefrén menats vara av central betydelse för att sporra eleverna till ansträngningar och därmed även till självförverkligande av naturgrundade anlag och förutsättningar. Typiskt nog betecknar han elevernas inbördes tävlan som ett huvudmedel "att väcka och leda" självverksamheten "till *anlagens sjelfständiga* utveckling".[7])

Någon total frihet som grundval för bildningsverksamheten har likväl aldrig Lefrén avsett. Gång på gång återkommer han i sina skrifter till nödvändigheten att begränsa elevernas frihet till anlagsförverkligande. Först efter att ha inhämtat "*alla* de kurser som för den lägre klassen äro bestämde" har sålunda flyttning till högre klass ansetts berättigad.[8]) Likaså betonar han den enskilde elevens "skyldigheter" att dels "undergå sträng Examen i den lägre Lärokursen innan han får begynna en högre i samma ämne" och att dels "undergå lika alfvarlig Repetitions-Examen i de lägre klassernas kurser under sitt vistande i de högre klasserne".[9]) Nämnda inskränkningar synes närmast ha betingats av fruktan för en snedvriden frihet, varigenom "ojemnhet och bristande samband mellan ämnena" kunnat uppkomma.[1]) Uppenbart är vidare och framförallt, att Lefrén endast har ansett friheten som tillämplig i samband med skolans undervisande funktion. Blott i fråga om det egentliga kunskapsinhämtandet har med andra ord variation och individualism betraktats som berättigade. I vad det åter gällt fostran till ansvar och social duglighet har han däremot siktat till ett likformigt beteende bland eleverna.[2]) Samtidigt, och detta är centralt, har sistnämnda målsättning tett sig som fullt förenlig med kravet på individualitetens tillvaratagande. I överensstämmelse härmed framhålles också en elevcentrerad skolmiljö som nödvändig för en ändamålsenlig fostran. Inbördes bistånd väcker nämligen inbördes kärlek, vilket utgör "grunden för en ren samhällsanda".[3]) Den med växelundervisningen förknippade självverksamheten har på så sätt inte blott uppfattats som villkor för den egentliga undervisningen utan även som "ändamål för uppfostran".[4])

7) *Ibid.* s. 41. Kursiv. i orig.
8) *Ibid.* s. 46. Kursiv. min. Jfr även *Lefrén* 1824, s. 110.
9) *Lefrén* 1825, s. 46 f.
1) *Ibid.* s. 50.
2) Se *ovan* s. 264.
3) *Lefrén* 1824, s. 97.
4) *Ibid.*

Ett viktigt medel för en jämlikhetssyftande fostran utgör likaså enligt Lefrén inskränkningen av den fria flyttningen. Genom "ordentliga examina" framkallas sålunda "öfvertygelsen, att man ej kan komma till åtnjutande af rättigheter utan att dessförinnan hafva uppfyllt motsvarande skyldigheter".[5]) En tävlan, som "fritt får verka, men underkastas offentlig, rättvis och alfvarlig granskning" medför vidare "öppenhet och ärlighet i alla handlingar, samt grundlägger ett ägta mannasinne".[6]) Moniteringens grundelement i form av självverksamhet, inbördes tävlan och bistånd har till yttermera visso befunnits skänka den aktning, som alla medborgare måste hysa inför sig själv och för andra.[7]) Metoden har härigenom inte blott framstått som en utväg till individuellt självförverkligande utan även som ett reellt medel att bibringa eleverna en lika förpliktande medborgarfostran.

Under utvecklande av ovan antydda synpunkter har Lefrén för första gången i svensk växelundervisningshistoria framfört krav på metodens antagande inom såväl folkskolor som lärda skolor. Sålunda rubricerar han det som en "helig pligt" att få till stånd växelundervisningsskolor inte minst på alla de platser, där den grundläggande elementarundervisningen fallit i händerna på "kringvandrande personer".[8]) För övrigt borde enligt hans mening ingen antas som lärare i rikets folkskolor utan att först ha ådagalagt fullständig kännedom angående moniteringens handhavande. I överensstämmelse härmed förordas inrättandet av en normalskola, där blivande lärare kunde erhålla insikter i metodens ändamålsenliga bruk. Några direkta tvångsåtgärder för moniteringens antagande synes likväl icke Lefrén ha åsyftat. Flera av hans senare uttalanden röjer under alla omständigheter en klar ovilja mot att med tvång införa metoden i skolorna. Fastmer förefaller han i växelundervisningens egen inneboende förtjänstfullhet ha sett en borgen för dess utbredning via frivilligt åtagande.[9]) Nämnda förhoppning har också gällt metodens införande

5) *Lefrén* 1825, s. 38 f.
6) *Ibid.* s. 52.
7) *Ibid.* s. 55.
8) *Lefrén* 1824, s. 38.
9) Symtomatiskt nog motsatte sig Lefrén mycket bestämt vid 1828—30 års riksdag greve O. A. Cronhjelms (d. 1834) motion angående lagstadgad skyldighet för präster att äga kunskap om växelundervisningen *(RoA prot.* 1828—30, 5, s. 77 ff.). Tvångsåtgärder för en hel ämbetsklass att "lära sig en sak, som många föga annat än hata" skulle nämligen enligt Lefrén blott motverka, vad metodens anhängare ville vinna *(RoA prot.* 1828—30, 21, s. 83). Likaså framhåller han

inom de lärda skolorna, vilket ansetts som "nödvändigt" med tanke på det konkreta förverkligandet av frihet och jämlikhet inom undervisning respektive fostran.[1]) Moniteringens formella "stränghet" måste dock här avta, i samma mån som ämneskretsen utvidgas och elevernas självutvecklingsförmåga tilltar.[2]) I likhet med P. R. Svensson har Lefrén överhuvudtaget bestämt motsatt sig en okritisk tillämpning av de brittiska skolförebilderna.[3]) Upplysande nog polemiserar Lefrén mot att växelundervisningsdiskussionen i vårt land merendels inriktats på "rättaste sättet att tillämpa" metoden utan större hänsyn till "sjelfva idéen" i densamma.[4]) Metodens "taktiska handgrepp, besparing af Lärare-personal, hastigare undervisning" och andra "mer eller mindre vigtiga bisaker" har härigenom felaktigt gjorts "till hufvudföremål för uppmärksamheten".[5]) Enligt Lefrén har heller aldrig moniteringen inom lärdomsskolorna tillämpats efter "en fullständig plan", trots att man här "länge erkänt" metodens värde.[6]) Någon sådan "plan" står ej heller att finna i hans tryckta skrifter. Närmast synes han beträffande elementarläroverken ha tänkt sig en tillämpning av växelundervisningen enligt de riktlinjer, som han uppdragit på Karlbergs Krigsakademi.[7]) Härom vittnar hans "Tal" 1825 liksom hans utlåtanden inom och i anslutning till 1825 års uppfostringskommittés förhandlingar. Det finns därför anledning att återkomma till såväl Lefréns reformverksamhet på Karlberg som hans närmare synpunkter på moniteringens utformning inom lärdomsskolorna.[8])

Med hänvisning till Lefréns "Tal" framförs i tidningen "Argus" 1825 ett kompromisslöst krav på växelundervisningens antagande inom såväl vårt lands folkbildningsanstalter som lärda skolor.[9]) Man

vid 1847—48 års riksdagsdebatt angående elementarläroverket riskerna med tvångsföreskrifter i metodiskt hänseende. Dylika påbud skulle vara detsamma som "att sätta snaran om halsen på denna metod (moniteringen), eller dräpa den i sin födsel" *(RoA prot.* 1847—48, 4, s. 423). Finge däremot växelundervisningen utveckla sig på frivillighetens väg, skulle den "inom 10 år, finnas antagen i alla skolor" *(ibid.)*. Dessutom fordras som det heter "frihet för att utföra hvilket lärosätt som helst" *(ibid.)*.

1) *Lefrén* 1824, s. 22. Jfr *ovan* s. 267.
2) *Lefrén* 1824, s. 23.
3) Jfr *ovan* s. 238 f. och *nedan* s. 272 ff.
4) *Lefrén* 1824, s. 47 f.
5) *Lefrén* 1825, s. 41.
6) *Lefrén* 1824, s. 48.
7) Se *nedan* s. 305 ff.
8) Se *nedan* ss. 305 ff.
9) *Argus* 1825, den 9 juli.

pekar därvid helt allmänt på metodens förtjänster beträffande både kunskapsinhämtande och moralisk fostran. Lefréns "Tal" anses på denna punkt ha "spridt en klarhet, som i afseende på detta ämne ej hitintills genom någon Swensk skrift blifwit uppnådd".[1]) Framförallt poängterar man vikten av den förening av ämnesläsning och växelundervisning, som Lefrén förespråkat. Just härigenom har han enligt tidningen lyckats bevisa metodens värde i samband med en högre bildning och vederlagt 1824 års skolrevisions "ytliga inkast emot metodens anwändning wid Skolor och Gymnasier".[2])

De bildningssträvanden, som Lefrén givit uttryck för, möter man i viss mån även i häradshövding Sven L. Theorells (d. 1861) "Tal, hållet i Sällskapet för Vexel-undervisningens befrämjande" 1826. I likhet med den förre har således Theorell krävt en allmän och offentlig såväl lägre som högre bildning. En huvudmålsättning har därvid varit att göra varje individ medveten om "sitt höga värde" och i överensstämmelse härmed förmå honom att "utvickla sina anlag för uppfyllande af sin bestämmelse".[3]) Någon bestämd gräns för en viss samhällsklass bildning varken får eller kan utstakas. Fastmer måste bildningens "gång" enligt Theorell vara "fri och fältet för dess inverkan på samhället öppet".[4]) Människans rätt till självförverkligande säges i sin tur ha fastställts genom "Allvisheten och Allmakten".[5]) Någon risk för att nämnda rätt skulle leda till moralisk upplösning föreligger därför ej. Tvärtom låter den sig väl förenas med "den jordiska ordning, som är vilkoret för dess uppfyllelse".[6]) Den enskildes frihet har med andra ord framstått som fullt förenlig med kravet på ett för alla lika förpliktande socialt medvetande och ansvar. Vad det sålunda ytterst gällt har varit att på en gång skapa lika möjligheter för alla att förverkliga sig själva utan avkall på en likvärdig fostran. Beträffande det konkreta förverkligandet av dessa frihets- och jämlikhetsidéer är Theorell i motsats till Lefrén tämligen fåordig. Närmast förefaller han liksom senare Agardh ha tänkt sig en undervisningsorganisation utan fastare grän-

1) *Ibid.*
2) *Ibid.* Jfr *nedan* s. 327 ff.
3) *Theorell* 1826, s. 5.
4) *Ibid.* s. 13.
5) *Ibid.* s. 5.
6) *Ibid.*

ser mellan lägre och högre utbildningsanstalter.[7]) Vidare hänvisar Theorell till växelundervisningsmetoden, i vars "väsende" ej blott anses ligga en mångdubblad "lätthet att fortplanta kunskap" utan även en möjlighet *"att draga nytta af hvarje förmåga".*[8]) I själva "gången af denna undervisning" gör sig likaså som det heter "förtjenstens rätt mer gällande, än under någon annan känd method. Der gifves ingen utmärkning genom gunst eller godtycke, och intet medel att vägra en förtjent utmärkning".[9]) Ja, genom "sjelfva bokstäfvernas kännedom lärer man der, *att göra sig och andra rätt* (i fall methoden eljest handhafves, såsom den i sitt väsende är)".[1]) I sistnämnda uttalanden torde Theorell främst ha åsyftat den med moniteringen förknippade tävlingsprincipen. Under alla förhållanden synes det klart, att han i likhet med exempelvis Lefrén har uppfattat metoden vara av universell betydelse i vad det gällt att samtidigt förverkliga frihet och jämlikhet inom undervisning respektive fostran.

Den bejakande hållning gentemot moniteringen, P. R. Svensson ådagalagt som praktiskt verksam skolman, möter man också i flera av hans uttalanden under 1820-talet. I ett brev till De la Gardie 1823 uttrycker han således som sin förhoppning, att grevens "skötebarn, vexelundervisningen" snart skall "uppväxa till en mogen man".[2]) Ty man inser, heter det, "allt mer och mer metodens nytta äfven utom folkskolor" i vårt land, "ja man har här och der ej allenast anställt försök, utan till och med kommit till lyckliga resultat".[3]) Svensson torde därvid i första hand ha åsyftat växelundervisningsförsöken vid Karlbergs Krigsakademi och Beckmans privata skola. Under alla omständigheter omnämner han moniteringens tillämpning vid dessa båda bildningsanstalter i sin samma år utgivna "Praktisk

7) I sitt "Tal" framför Theorell en bestämd kritik mot sin samtids skolorganisation. Främst vänder han sig därvid mot den "bildningskedja, med behöriga proportioner imellan (samhälls)klasserna", som blivit den allt förhärskande *(ibid.* s. 15). Genom "proportionerade afstånd i bildning" uppkommer nämligen blott förakt mellan skilda samhällsklasser *(ibid.* s. 16). Dessutom anses en dylik "bildningskedja" förhindra de lägre samhällsklassernas "hastigare framsteg" *(ibid.* s. 17).
8) *Ibid.* s. 8. Kursiv. min.
9) *Ibid.* s. 8 f.
1) *Ibid.* s. 9. Kursiv min.
2) *DGS, kps. 377.* Brev från P. R. Svensson till J. G. De la Gardie, den 23 sept. 1823.
3) *Ibid.*

Handledning för Vexelundervisningen i Folkscholor".[4]) I några slutanmärkningar framför han här också krav på att genom "verkliga exempel bevisa vexelundervisningens möjlighet, oberoende af hvilken form som helst" och därigenom "gifva en vink om dess användande äfven utom folkscholor".[5]) Uppenbart har således Svensson i viss mån reviderat sina tidigare kritiska synpunkter beträffande metodens värde och användbarhet för en mer högtsyftande bildningsverksamhet.[6]) Detta betyder likväl inte, att hans grundsyn på moniteringen skulle ha undergått någon mer radikal förändring. Som framgår av titeln på Svenssons metodikhandledning har han i likhet med tidigare i första hand förbundit metoden med den egentliga folkbildningssfären. Och även här synes han i grund och botten ha uppfattat den mer som ett andrahands- än förstahandsmedel för uppnåendet av en ur hans synpunkt fullgod undervisning och fostran. Väl erkänner han liksom exempelvis Gerelius de brittiska skolförebildernas marschordningar, tecken och signaler som verksamma medel att roa eleverna och väcka deras uppmärksamhet.[7]) Bestämt framhåller han likaså moniteringens förtjänster i fråga om ett individualiserat kunskapsinhämtande. Svensson pekar därvid bl. a. på metoden som en utväg till individuell inskolning av eleverna.[8]) Vidare understryker han den med metoden förenade klass-omväxlingen som "nödvändig" med tanke på "barnens ojemna framsteg i serskildta läroämnen".[9])I kombination med en fri fortgång inom och mellan skilda klasser anses växelundervisningen härigenom också medföra "den stora nytta, att hvar och en, efter förtjenst, får innehafva det rum, han sjelf tillvunnit sig".[1]) Därmed är dock inte sagt, att Svensson skulle ha åsyftat någon ohämmad frihet eller ansett det berättigat att helt överlämna bildningsverksamheten i elevernas händer. Mycket eftertryckligt varnar han för en undervisning, där den ena

4) *Svensson* 1823, s. 78.
5) *Ibid.* s. 77.
6) Jfr *ovan* ss. 237 och 239.
7) *Svensson* 1823, s. 51.
8) Enligt Svensson borde läraren i samband med varje nytt läsår sammankalla samtliga barn, examinera deras kunskaper och fördela dem på skilda klasser enligt uppnådda resultat *(ibid.* s. 45). De mer kunniga borde därefter under 8—14 dagar utbildas till monitörer. Först efter "nämnde tid antager läraren 2 à 3 klasser i sänder af de bortvista (barnen), tilldess scholan, sålunda ökad, blifver fulltalig" *(ibid.).*
9) *Ibid.* s. 46.
1) *Ibid.*

självförmögenheten uppodlas "på den andras bekostnad".[2]) Framförallt får enligt hans uppfattning friheten aldrig drivas därhän, att den egentlige lärarens tillsyn och vård av eleverna omöjliggörs.[3]) Närmast i polemik mot Gerelius, som förespråkat ett självgående undervisnings- och uppfostringsprogram, framhåller Svensson en aktiv lärarinsats som central och avgörande för den totala bildningsprocessen. Städse bör sålunda läraren vinnlägga sig om att upptäcka "nya drag af sina elevers hjerta och förstånd" för att på så sätt kunna "bidraga att till ett harmoniskt Helt bilda dessa stridande krafter".[4]) Vidare pekar Svensson på det orimliga i att eleverna, och då i synnerhet "scholans dugligaste ämnen", på sina håll utnyttjas som mer eller mindre permanenta undervisare.[5]) Den gamla sentensen om att man lär sig genom att undervisa andra anses rätt förstådd äga sin giltighet; "men i motsatt fall är detta ordspråk falskt, och verkan af en blind tro derpå förderflig".[6]) Ingen elev bör därför få tjänstgöra mer än högst två gånger per vecka som monitör. Under inga omständigheter får växelundervisningsmetoden tillgripas på grund av "lärarens beqvämlighet".[7]) Denne bör fastmer aktivt bistå eleverna, granska deras arbeten och verkställa flyttningen mellan olika klasser.[8]) En maximering av elevantalet till 200 inom svenska monitörskolor anses därför av väsentlig betydelse.[9]) Endast genom en dylik begränsning har Svensson sett en möjlighet för den egentlige läraren att "öfverse och controllera ej allenast hvarje klass utan äfven hvarje individ".[1]) Typiskt nog betonar han likaså vikten av att läraren ej inskränker sin verksamhet till "högsta klassen" utan i stället fördelar den på samtliga klasser.[2]) Kort sagt bör han "såsom en andans man lära, såsom en fader beskydda, såsom en broder omgås med sina lärjungar".[3])

2) *Ibid.* s. 78.
3) *Ibid.* s. 45. För att underlätta lärarens ledning av skolarbetet bör man därför inom växelundervisningsskolorna söka "minska antalet klasser" och "göra hvar klass desto talrikare" *(ibid.)*. Dock får enligt Svensson "ej öfver 10 barn finnas i läsklass på tabeller, ej heller öfver 25—30 i räkneklass eller läsklass i böcker" *(ibid.* s. 45 f.).
4) *Ibid.* s. 78 f.
5) *Ibid.* s. 54 f.
6) *Ibid.* s. 54.
7) *Ibid.*
8) *Ibid.* ss. 14 och 63.
9) *Ibid.* s. 79 f. Jfr *ovan* s. 236.
1) *Svensson* 1823, s. 79.
2) *Ibid.* s. 63.
3) *Ibid.*

Tack vare uppfattningen av lärarpersonligheten som en samlande faktor i fråga om såväl undervisning som fostran har Svensson bestämt motsatt sig en okritisk tillämpning av de brittiska skolförebilderna. Som centralt understryker han vidare, att dessa modifieras i överensstämmelse med svenska förhållanden. På denna punkt har Svensson varit obeveklig, vilket inte blott framgår av hans metodikhandledning utan även av flera av hans övriga uttalanden i början av 1820-talet. I en skrivelse 1822 fastslår han sålunda, att man väl är överens om moniteringens användbarhet i alla länder men ej beträffande dess handhavande och utformning.[4]) Å ena sidan hävdar man, att metoden överallt skall äga samma form "lik dessa universaltinkturer, hvilka öfver allt måtte beredas efter ett gifvet cerimoniel af ständigt samma ingredienser".[5]) Å andra sidan gör man gällande, att växelundervisningen bör utformas efter skilda staters behov, och att en enskild skola aldrig kan stå som exakt mönster för en annan. Svensson ansluter sig helhjärtat till sistnämnda ståndpunkt, ty varje "mensklig inrättning, som affekterar att passa för alla nationer, upphör just derigenom att passa för någon, och det af den enkla orsaken, att de hvar för sig hafva någonting eget, att de ej alla äro gjutna i samma form".[6]) Han säger sig också se tämligen dystert på en del brittiska och franska växelundervisningsskolor, där mekaniseringen drivits mot fulländning utan hänsyn till de egentliga lärarnas faktiska och bristfälliga kunskaper. "Af sådana Lärare kan man" enligt Svensson "ej vänta annat än mekanisk färdighet, lik hvarje fabriksidkares".[7]) Svenssons kamp för en nationellt präglad växelundervisning spårar man också i hans strävanden att få till stånd en normalskola i Stockholm.[8]) Endast genom en sådan inrättning ansåg han moniteringen kunna erhålla "enhet och bestämdhet".[9]) Samtidigt varnar han dock för "en sådan enhet, som ProtocollsSekreteraren Ge-

4) *VPH, 1822, 1823*, 1. Skriv. från P. R. Svensson till Vexelundervisningssällskapets Herrar Committerade, den 6 feb. 1822. De synpunkter, som Svensson framför i denna skrivelse, återfinner man i huvudsak även i hans metodikhandledning (jfr *Svensson* 1823, s. 72 f.).
5) *VPH, 1822, 1823*, 1. Skriv. från P. R. Svensson till Vexelundervisningssällskapets Herrar Committerade, den 6 feb. 1822.
6) *Ibid.*
7) *Ibid.*
8) Jfr *nedan* s. 294 not 6.
9) *DGS, kps. 377.* Brev från P. R. Svensson till J. G. De la Gardie, den 30 sept. 1825.

relius förfäktar".[1]) Svensson torde därvid ha syftat på dennes intentioner att mer eller mindre bokstavligt överföra lancasterplanen till svenska skolor. Härom övertygar hans "Praktisk Handledning", som i mångt och mycket kan betecknas som en protest mot en dogmatisk och formalistisk tillämpning av de brittiska monitörförebilderna. Tidigare i vårt land utgivna växelundervisningshandledningar anser också Svensson ha "ensidigt behandlat sitt ämne".[2]) Under resor har han likaså kunnat konstatera, att åtskilliga lärare utövat metoden på ett förvänt sätt. "Mången tror sig nämligen, genom inrättandet af bänkar och bord, genom en mängd ceremonier, commandoord och tecken samt genom undervisningens öfverlämnande åt barnen, hafva uppfyllt vexelundervisningens fordringar."[3]) För att undvika en fortsatt sådan utveckling framhålles vikten av att metoden avpassas "efter de lägre Svenska folkklassernas behof af upplysning".[4]) Ett blint efterbildande av de brittiska skolförebilderna skulle nämligen snarare vilseföra än förbättra vårt lands ungdom. Att som i exempelvis de lancasterska skolorna läsa bibeln utan kommentar "låter stort, men är i grunden en stor omening. Det är hvad de gamle kallade att läsa och icke förstå".[5]) Svensson riktar också i sammanhanget en bestämd kritik mot dessa skolors ensidiga minnesövningar, "der man uppoffrar allt för en ytlig mechanism, som väl i början roar, men snart gör både lärare och elever till själlösa machiner".[6]) Men framförallt varnar han för att söka utöva den teori om en passiv lärarinsats, som "vissa böcker" förkunnar.[7])

Utifrån ovan antydda riktlinjer för en nationellt präglad växelundervisning har Svensson sökt sammanställa de enligt hans åsikt bästa sidorna i Bells och Lancasters skolplaner till en helhet. Därvid

1) *DGS, kps. 377.* Brev från P. R. Svensson till J. G. De la Gardie, den 30 aug. 1825.
2) *Svensson* 1823, s. III.
3) *Ibid.*
4) *Ibid. s. 74.* I samband med en resa hösten 1825 synes Svensson ha erhållit ett mer positivt intryck beträffande moniteringens handhavande i vårt land. Bland "en mängd Skolor", som han besökt, säger han sig sålunda ha funnit "de flesta väl handhafda" *(DGS, kps. 377.* Brev från P. R. Svensson till J. G. De la Gardie, den 4 aug. 1825). Blott en och annan lärare och "Vexelundervisnings Skol-Autorité" anses ha varit något "för skrytsamma uti meddelade underrättelser om sina förtjenster" *(ibid.).*
5) *Svensson* 1823, s. 75.
6) *Ibid.* s. 78.
7) *Ibid.* s. 63. Svensson torde närmast ha åsyftat Gerelius 1820 utgivna växelundervisningshandledning (se *ovan* s. 248).

har han till synes även upptagit idéer från Pestalozzi, samtidigt som han i fråga om exempelvis utformningen av straff och belöningar bidragit med eget nytänkande. Helt generellt framstår härigenom hans "Praktisk Handledning" som mer flexibel och mindre formalistisk än någon tidigare svensk växelundervisningshandbok.[8]) Såg-

8) I samband med sitt studiebesök i London 1817 framhåller Svensson Bells läsundervisning och "disciplin" som "bättre än Lancasters; men i skrifning, classindelning och några andra delar har den senare företräde. I den förra (Bells mönsterskola) stod barnen för mycket, blifva således trötta och förlora uppmärksamheten" *(DGS, kps. 377.* Brev från P. R. Svensson till J. G. De la Gardie, den 18 juli 1817). Nämnda påpekanden möter man även i Svenssons tryckta huvudarbeten *(Svensson* 1819, s. 18 och *Svensson* 1823, s. 48). Med ledning av dessa synpunkter har han vidare eftersträvat att skapa ett metodiskt helt baserat på de mest ändamålsenliga delarna av de båda britternas monitörsystem. Som nämnts framhåller han redan under sin vistelse i London vikten av att man i vårt land inför Bells och Lancasters skolplaner "förenade" (se *ovan* s. 234 f.). Att Svensson därvid med betydligt större sympati kommit att omfatta den bellska skolplanen framstår samtidigt som oemotsägligt. Härom vittnar exempelvis följande uttalande i hans "Berättelse": "Om man efter någon af dessa methoder (Bells och Lancasters) vill inrätta en schola, anser jag (Svensson) för bäst att i hufvudsaken följa Bell" *(Svensson* 1819, s. 18). I polemik mot Gerelius' närmast blinda tilltro på den lancasterska skolplanen framhåller han likaså i sin växelundervisningshandledning Bells monitörsystem som minst lika ändamålsenligt i fråga om att bibringa eleverna såväl kunskaper som ordning *(Svensson* 1823, s. 80). Den sistnämnde anses dessutom "i stöd af alla authentiqua handlingar" vara moniteringens egentlige upphovsman *(ibid.).* Som praktiskt verksam skolman synes också Svensson främst ha slutit upp kring Bells skolprinciper (se *ovan* ss. 239 och 240 not 5). I likhet med den senares förebilder har han sålunda *föredragit* den fyrkantiga skolrumstypen med golvets centrum fritt från möbler *(Svensson* 1823, ss. 1 och 79; jfr *ovan* s. 113 f.). Som framgår av Svenssons "Praktisk Handledning" har han likaså i stort anammat Bells anvisningar beträffande skolinredning och elevplacering. "Alla öfningar, utom dem vid skrifning" borde således ske med eleverna "stående" klassvis runt å golvet "med krita" markerade fyrkanter *(Svensson* 1823, ss. 25 och 48; jfr *ovan* s. 114). I överensstämmelse med Bells rekommendationer skulle inom dessa fyrkanter undervisaren uppta "en och klassen tre sidor" med de skickligaste eleverna placerade till vänster om monitören *(Svensson* 1823, s. 25 ff.; jfr *ovan* ss. 114 och 119 not 6). Genom att skolgolvets centrum lämnats "öppet och fritt" har Svensson sett en möjlighet "att kunna umbära allt underbefäl, utom sjelfva undervisarne" *(Svensson* 1823, s. 79). Hans rekommendationer beträffande monitörorganisationen harmonierar också väl med den bellska skolplanen. För varje särskild klass borde således blott utses en egentlig "undervisare", vilken hade att leda "alla klassens öfningar" *(Svensson* 1823, s. 53; jfr *ovan* s. 116). En "veckoman" (närmast en motsvarighet till Bells "teacher") ägde å sin sida uppsikten över bl. a. samtliga elevers ordning och uppförande *(Svensson* 1823, s. 51 ff). I överensstämmelse med Bells intentioner har likaså Svensson som nämnts eftersträvat en skolorganisation med så få klasser som möjligt (se *ovan* ss. 115 och 240 not 5). Även i vad det gällt själva undervisningens utformning finner man betydande likheter mellan de båda. Svenssons anvisningar för läs- och skrivundervisningen förefaller sålunda närmast identiska med Bells *(Svensson* 1823, s. 8 ff.; jfr *ovan* s. 120 ff.). Liksom den senare betonar vidare den förre helt allmänt betydelsen av lektionsinnehållets snabba skiftningar *(Svensson* 1823, s. 15 f.; jfr *ovan* s. 120).

Även om Svenssons "Praktisk Handledning" röjer ett närmare släktskap med den bellska än med den lancasterska skolplanen, har han som ovan antytts inte förbehållslöst givit Bell sin röst. I motsats till den senare och i överensstämmelse med Lancasters anvisningar förordar han exempelvis användandet av upphängbara tabeller i samband med den grundläggande läs-, skriv- och räkneundervisningen *(Svensson* 1823, ss. 12, 15 f., 17 och 33 ff.; jfr *ovan* s. 134 f.). I likhet med Lancaster förordar också Svensson skilda klassindelningar vid läs-, skriv- och räkneundervisningen *(Svensson* 1823, s. 46; jfr *ovan* s. 126 f.). Vidare har han övertagit den förres indelningsgrund i fråga om undergrupper eller halvcirklar *(Svensson* 1823, s. 46; jfr *ovan* s. 127). I viss mån röjer också Svenssons växelundervisningshandledning påverkan från Pestalozzi. Härom vittnar i första hand hans klart deklarerade synpunkter på lärarpersonlighetens avgörande betydelse för den totala bildningsprocessen (se *ovan* s. 238 f.). Nämnas kan likaså hans riktlinjer för räkneundervisningen, vilka i stort påminner om Pestalozzis. Sålunda poängterar Svensson vikten av att "försinnliga talen samt på dem grunda förståndets utveckling och tankeförmågans uppöfning" *(Svensson* 1823, s. 32). Samtidigt framhåller han det dock som omöjligt att använda den "Pestalozziska räknemethoden" i sin helhet inom folkskolor, "emedan denna method egentligen förutsätter eller går i bredd med mathematiken" *(ibid.)*. Som varande "blott mechaniskt" har Svensson ej heller ansett det rådligt att i vårt land införa det i "Engelska samt Franska vexelundervisnings-scholorna" brukliga räknesättet *(ibid.* s. 32 f.). För svenska folkskolors vidkommande förordar han därför en räknemetod, som han personligen utarbetat, och vars främsta åskådningsmedel säges bestå av "knappformar, streck på en tafla" och "skrifna tabeller" *(ibid.* s. 33). För en närmare inblick i hans synpunkter på räkneundervisningens utformning hänvisas den intresserade läsaren till hans egen metodikhandledning *(ibid.* s. 33 ff.). Här må blott understrykas, att han beträffande denna undervisning på intet sätt förespråkat någon mer dogmatisk tillämpning av de brittiska monitörförebilderna.

En non-formalistisk inställning kommer också till uttryck i Svenssons synpunkter på dessa skolplaners olika marschordningar, tecken och signaler. Som antytts har han i princip godtagit de mekaniska inslagen (se *ovan* s. 271). Samtidigt varnar han för alla överdrifter som att exempelvis förnöta "1/2 till 1 timma" per skoldag med "marcher, vändningar och andra rörelser" *(Svensson* 1823, s. 82). Fastmer bör moniteringens många yttre och mekaniska inslag brukas enligt parollen "Lagom är bäst", då allt "ytterligt är ställdt på gränsen af ett fel" *(ibid.)*. Svensson har också sökt förenkla de brittiska skolplanernas teckensystem *(ibid.* s. 48 f.). Likaså förordar han, att man inom svenska skolor undviker det "obehagliga ringandet och hvisslandet" *(ibid.* s. 50). För den egentlige lärarens vidkommande har blott ett tecken ansetts nödvändigt, nämligen handsammanslagning, vilket tilldelats skiftande betydelse i samband med den aktuella skolsituationen. Följande passus ur Svenssons metodikhandledning ger en åskådlig bild av nämnda teckens olika innebörd: "När t. ex. läraren om morgonen intagit sin plats, intager också uppsyningsmannen sitt, för bönens hållande, anvista ställe, hvarefter läraren med ett handslag ger tillkänna bönens början. På slutad bön och sång följer ett nytt slag, då barnen sätta sig, men undervisarne gå fram, att för läraren uppläsa sina lexor, hvarefter de erhålla undervisare-käpparna. På ett 3:dje slag ställer sig hvar undervisare i spetsen för sin klass, barnen uppstiga och vända sig, med händerna vid sidan, åt det håll, dit de vid 4:de slaget skola gå, d. ä. åt de på golfvet utmärkta arbetsplatser. När utanlexornas hörande, som nu företages, gått för sig, följer det 5:te slaget, då scholan tystnar, och strax derpå det 6:te, hvarefter läsklasser formeras, böcker framtagas och innanläsningen börjas, o. s. v. för räkning och skrifning, m. m." *(ibid.* s. 49).

Som exempel på Svenssons ovilja mot en formalistisk tillämpning av de brittiska monitörförebilderna må slutligen nämnas något om hans synpunkter på straff och belöningar. Mycket bestämt vänder han sig mot den lancasterska skol-

ra tvångsåtgärder för att införa ett visst slag av växelundervisning har likväl aldrig Svensson önskat medverka till. Fastmer synes han ha tänkt sig en skiftande tillämpning av metoden allt efter skilda uppfattningar och skolförhållanden. Följande yttrande framstår som symtomatiskt för denna hans inställning: "Det af individuella åsigter eller locala omständigheter föranledda olika sätt, på hvilket vexelundervisningen utvecklat sig i Sverige, bör derföre enligt min (Svensson) tanka, lika litet fördömas, som den moraliskt goda och religiösa människan, hvilken i religionen tänker, ej om målet, men om medlen annorlunda än vi".[9]) I en recension av Svenssons "Praktisk Handledning" framhåller man också i tidningen "Argus", att denne uppfattat "wexelunderwisningens idé, utan att binda sig wid de tillfälliga former, hwarmed Bell och Lancaster m. fl. utstyrt denna underwisningsmethod".[1]) Och detta oberoende av formerna är enligt tidningen av största betydelse, "så snart methoden skall begagnas till en högre, scientifik underwisning".[2])

planens "skam- och hedersmärken" *(ibid.* s. 56 f.). Dessa utgör nämligen blott "medel att redan i barndomen qväfva många goda anlag och i grund försämra charakteren", då de "på ett högst vidrigt sätt, göra barnen krypande för belöning och likgiltiga för straff" *(ibid.* s. 57). Skall yttre belöningar förekomma, bör barnen själva få namnge, vem dessa skall tillfalla. En på så sätt vunnen utmärkelse äger under alla förhållanden "mera värde än dem, som slägtskap eller andra relationer förestafvat" *(ibid.* s. 57 f.). Främst uppehåller sig emellertid Svensson vid den av honom i premiesyfte inrättade skolsparbanken, "der alla, utom försumliga eller vanartiga (elever), få insätta förvärfvade penningar" *(ibid.* s. 58). Bakgrunden till denna hans sparbanksidé synes närmast ha utgjorts av den i Stockholm allmänt förekommande "udelningen af klädespersedlar", varvid många barn för att komma i åtnjutande av gåvorna sökt "göra sig uslare än man är" eller förstört gamla kläder "för att erhålla något nytt" *(ibid.* s. 59). I stället för att erhålla dylika gåvor borde de unga enligt Svensson vänjas vid arbete och på så sätt ytterst också vid självförtroende. Huvudavsikten med nämnda sparbank säges i överensstämmelse härmed ha varit "att stärka barnens och äfven föräldrarnas förtroende till sig sjelfva och dymedelst tidigt inplanta hos de förra den öfvertygelsen, att man förnämligast bör bygga sin lycka på sig sjelf" *(ibid.* s. 60).

Den av Svensson inrättade skolsparbanken synes i hög grad varit en barnens egen sparbank. Sålunda utgjordes dess direktion av läraren och "4 gossar, dem barnen sjelfva välja" *(ibid.* s. 61). Varje elev ägde full frihet att öka eller minska sitt kapital, på vilket "månatligen" utbetalades 1 procents ränta genom lärarens försorg *(ibid.)*. Per år uppges Philipsenska skolans elever sammanlagt ha gjort insättningar med 400—500 riksdaler banko. Banken har på så vis även fyllt en social funktion. Under alla omständigheter intygar Svensson, "att brist på kläder nu mer ej hindrar scholans ordentliga besökande, åtminstone icke till den grad som förr, då barnen erhöllo betydliga belöningar" *(ibid.* s. 60).

9) *Ibid.* s. 73 f.
1) *Argus* 1823, den 15 nov.
2) *Ibid.*

Den mer moderat positiva hållning gentemot moniteringen, som Svensson ådagalagt, möter man i början av 1820-talet även hos historikern och läraren Anders Fryxell. Främst torde Fryxells intresse för metoden böra ses mot bakgrunden av hans år 1823 utgivna skrift "Förslag till Enhet och Medborgerlighet i de allmänna Undervisnings-Verken". Närmast riktar han sig mot 1820 års skolordnings uppspaltning av rikets bildningsanstalter på skilda stånd och dess överskattning av latinets formalbildande värde.[3]) Genom denna splittring och ensidighet vänjs de unga "att anse sig uteslutande tillhöra en egen klass af medborgare", vilket ofelbart leder till "ståndshat och jalousie i det unga hjertat".[4]) Vidare framtvingar skolväsendets söndring ett allt för tidigt studie- och yrkesval, varigenom "mången medborgares anlag och förmögenheter försvunnit för Staten".[5]) För att undanröja dessa brister måste enligt Fryxell en gemensam skola upprättas för alla medborgare fram till 16-årsåldern med en ämneskrets bestående av allmänt "gagneliga" undervisningsämnen.[6]) De mest studielämpliga lärjungarna har därefter att övergå till den lärda skolan, där latinstudiet tar sin början.[7]) Förslaget innebar "ett kompromisslöst krav på en gemensam grundskola".[8])

Med sin fordran på lika start i utbildningshänseende har Fryxell å ena sidan givit uttryck för tanken på allas rätt till självförverkligande utan hinder av yttre och ovidkommande omständigheter. Å andra sidan och framförallt har han genom en enhetlig grundskoleorganisation sett en möjlighet att grundlägga en för alla lika förpliktande "kärlek till medborgare och fosterland".[9]) Hans skolprogram utgör i så måtto en uppslutning kring både frihet och jämlikhet. Därmed är också antytt, att han i väsentlig grad föregripit Lefréns reformpedagogiska tänkande.[1]) Dock synes Fryxell beträffande den grundläggande bildningen på ett helt annat sätt än Lefrén ha accentuerat jämlikhetstanken. I ett uppmärksammat tal "Om Vexelun-

3) *Fryxell* 1823, ss. 35 f. och 45 ff. (i *ÅSU* 18).
4) *Ibid.* s. 35 f.
5) *Ibid.* s. 36.
6) *Ibid.* s. 42. Enligt Fryxell borde alla medborgare erhålla undervisning i religionskunskap, modersmål, räkning, geografi med naturkunskap, historia och statistik, geometri, fysik samt moderna språk.
7) *Ibid.* s. 44.
8) *Sjöstrand* 1965, III: 2, s. 72.
9) *Fryxell* 1823, s. 35.
1) Se *ovan* s. 264 ff.
2) *Fryxell* 1824, s. 10.

dervisningens Användbarhet" 1824 betonar således Fryxell, att "elementarundervisningen" i jämförelse med "den högre vettenskapliga" främst åsyftar att fostra eleverna till "arbetsamma, ordningsälskande medborgare och embetsmän".[2]) Först i "äldre år" och efter bevisad "pålitlighet" har de ansetts "fordra och förtjena större frihet" i fråga om kunskapsinhämtande och anlagsförverkligande.[3])

På grund av ovan angivna målsättningar har Fryxell i flera avseenden ställt sig avgjort positiv till moniteringen. Sålunda framhåller han metoden som en prisbillig utväg till den allmänna och offentliga medborgarfostran, som han önskat se förverkligad i vårt land.[4]) Vidare och i synnerhet understryker han dess intellektuella och moraliskt fostrande förtjänster. De beskyllningar, som riktats mot växelundervisningens mekanik som förslöande av elevernas tankeverksamhet avfärdar Fryxell typiskt nog som blott lösliga påståenden.[5]) I själva verket står metodens mekaniska inslag i full överensstämmelse med barnets själsliga utveckling. Det är nämligen enligt Fryxell "en länge erkänd sanning", att det unga barnets förstånd är "föga utveckladt, dess kunskapskrets så inskränkt, att man förgäfves skulle bjuda till att för detsamma förklara grunderne till många kunskaper och deras inbördes sammanhang".[6]) Dessutom är det orätt att enbart tillskriva växelundervisningen "ett tanklöst utanläsande och munnens mekaniska färdighet under tankens fullkomliga overksamhet".[7]) Just denna tanklöshet undanröjer moniteringen säkrare än någon annan metod genom elevernas ständiga aktivitet och monitörernas skyldighet att "efter egen uppfinning" ställa frågor över äm-

3) *Ibid.* s. 11. Som ovan antytts har enligt Fryxell lärjungarnas anlag först i 16-årsåldern ansetts tillräckligt utvecklade för att med större säkerhet ge ledning vid det framtida studie- respektive yrkesvalet (se *ovan* s. 278).
4) *Fryxell* 1824, s. 4.
5) *Ibid.* s. 6 ff. Fryxell gör i sitt tal "Om Vexelundervisningens Användbarhet" gällande, att "förebråelser" riktats mot moniteringen i "pedagogiskt hänseende" *(ibid.* s. 5). Kritiken skulle i huvudsak ha utgjort "genljud af redan vederlagda och glömda Tyska recensioner" *(ibid.)*. Från vem eller från vilket håll i vårt land tillvitelserna mot växelundervisningen skulle ha framförts, avslöjar dock ej Fryxell. Ej heller namnger han de antydda tyska källorna. Att en bestämd kritik mot de brittiska skolförebilderna existerat i vårt land redan i början av 1820-talet är likväl ställt utom allt tvivel (se *nedan* s. 286 ff.). Kritiska synpunkter på dessa skolplaner kan Fryxell också ha erhållit via ett studium av exempelvis Niemeyers år 1822 utgivna "Beobachtungen auf einer Reise nach England" (se *ovan* s. 165).
6) *Fryxell* 1824, s. 7.
7) *Ibid.* s. 8.

net.[8]) Till metodens "utmärktaste förtjenster" hör likaså dess stränga formella krav beträffande den yttre skolordningen.[9]) Det taktmässiga marscherandet, de fastställda hållningsmönstren för händer och böcker m. fl. ordningsföreskrifter utgör inte blott ritualhandlingar utan även verksamma medel att motverka slapphet, liknöjdhet och slarv bland eleverna. Moniteringen har på så sätt ytterst uppfattats som en utväg till den pläderade grundläggande medborgarfostran.
På en punkt reserverar sig dock Fryxell bestämt mot "metodens punklighet", nämligen i fråga om äldre elevers undervisning och fostran.[1]) Den yttre formaliteten faller som det heter "lätt i löjlighet för äldre gossar", vilka ju dessutom tidigare vants vid ordning och noggrannhet.[2]) Vidare har som ovan antytts Fryxell ansett en "större frihet" berättigad bland äldre lärjungar.[3]) Även från denna synpunkt sett har metodens mekanik och "enformighet" uppfattats som omöjliga att upprätthålla bland äldre elever.[4]) Detta betyder emellertid ej, att han skulle ha utdömt moniteringen på den lärda skolans område eller här avhänt den all fostrande betydelse. Tvärtom framhålles metoden vara "af utmärkt nytta i alla ämnen, som afse menskliga förmögenheternas utbildande och riktande".[5]) Som lärare vid Maria högre lärdomsskola i Stockholm säger sig Fryxell också ha erhållit "ganska tillfredsställande resultat af såväl en annorlunda och redi-

8) *Ibid.*
9) *Ibid.* s. 10.
1) *Ibid.* s. 11.
2) *Ibid.*
3) Se *ovan* s. 279.
4) *Fryxell* 1824, s. 11.
5) *Ibid.* s. 22. Enligt Fryxell kan de läroämnen, som avser själsförmögenheternas "utbildande och riktande", indelas i följande huvudgrupper: 1. mekaniska färdighetsämnen; 2. ämnen åsyftande *"Minnets riktande"*; 3. ämnen med tyngdpunkt på *"Tankegåfvans uppöfvande" (ibid.* s. 15). De mekaniska färdighetsämnena utgöres av skrivning och "handaslöjder" och förvärvas som det heter "lättast" medelst växelundervisningen *(ibid.* s. 15 f.). Ingen kan heller enligt Fryxell förneka, att andra huvudgruppens läroämnen som t. ex. *"Räkning, Geografi,* läsandet af *Glosor, Deklinationer, Konjugationer"* liksom *"alla egentliga utanläxor"* kan inövas och förhöras "lika väl" av en skicklig monitör som av läraren själv *(ibid.* s. 16). Beträffande slutligen de ämnen, som åsyftar *"Tankegåfvans uppöfvande"* d. v. s. förnämligast *"Syntax* och *Geometri"*, säges växelundervisningens användbarhet ha betvivlats "äfven af dem, som för öfrigt gilla den" *(ibid.).* Personligen är emellertid Fryxell övertygad om att metoden inte blott är användbar utan även "ganska nyttig" i dessa ämnen *(ibid.).* Moniteringen grundar sig nämligen på ett slags arbetets fördelning, genom att varje undervisningsämne uppdelas på bestämda avsnitt i noggrann ordningsföljd. I princip är metoden därför brukbar i "hvarje ämne, som så låter afdela sig" *(ibid.* s. 17).

gare Syntax, som äfven av dess lärande medelst Vexelundervisningen".[6]) Han hänvisar vidare till de experiment med metoden, som kommit till stånd vid Karlbergs Krigsakademi.[7]) Genom "de alltid tillåtna examina till högre klasser" har man enligt Fryxell vid nyssnämnda bildningsanstalt lyckats bevisa metodens värde i vad det gällt att väcka elevernas självverksamhet.[8]) Närmast i denna bemärkelse har moniteringen för honom framstått som ett ändamålsenligt bildningsmedel även inom lärdomsskolorna, där "lärarnes, ja äfven monitörernes beständiga förestafvande och pådrifvande bör upphöra, och eleverna öfverlemnas allt mer och mer åt deras egen förmåga och verksamhet".[9]) Härav har han dock inte i likhet med exempelvis Lefrén dragit några mer vittgående slutsatser angående självförverkligande och fri anlagsutveckling. I fråga om den med moniteringen förknippade tävlingsprincipen uppehåller sig fastmer Fryxell genomgående vid dess moraliskt fostrande förtjänster. Sålunda framhålles de "täta men rättvisa" flyttningarna som medel att vänja eleverna vid laglydnad liksom "att alltid inse sin plats såsom ett resultat af deras eget uppförande, deras egna kunskaper".[1]) Därigenom tvingas de även att avväga "sina egenskaper mot sina kamraters" och fostras på så sätt till rättänkande och oegennyttiga medborgare.[2])

Samtidigt som Fryxell i mångt och mycket kan sägas ha bejakat moniteringens verkningskraft, har han i likhet med exempelvis Svensson aldrig avsett någon mer okritisk tillämpning av densamma. Liksom den senare framhåller den förre vikten av att metoden aldrig brukas på grund av lärarens "beqvämlighet" eller ovilja "att genom frågor och förklaringar söka utreda förekommande ämnen".[3]) Dessutom ankommer enligt Fryxell alltid "styrandet af det hela" på den

6) *Ibid.* s. 18. Fryxell synes ha infört växelundervisningen från och med förra hälften av år 1823 i första klassen vid Maria högre lärdomsskola *(RoB* 1823, s. 47). Året därpå utgav han en efter metoden ordnad "Svensk Språklära, till Skolornas tjenst". Sistnämnda arbete förefaller närmast ha varit avsett för de svenska lärdomsskolorna. Som direktionsledamot av "Sällskapet för Vexelundervisningens befrämjande" *(VPH 1823—24,* 3, prot., den 12 dec. 1823, § 1), har han emellertid på läromedelssidan även gjort viktiga insatser på folkundervisningens område. Sålunda utarbetade han bl. a. de räknetabeller, som sällskapet distribuerade till rikets skolor *(ibid.* § 5).
7) *Fryxell* 1824, s. 12.
8) *Ibid.*
9) *Ibid.* s. 11 f.
1) *Ibid.* s. 13.
2) *Ibid.* s. 13 f.
3) *Ibid.* s. 7. Jfr *ovan* s. 272.

egentlige läraren, som på så sätt ges möjlighet "att omedelbart inverka på sina lärjungar".[4]) Framförallt har lärarens direkta inflytande över bildningsprocessen uppfattats ha en grundläggande betydelse i fråga om den egentliga fostran. Även om Fryxell på intet sätt har varit blind för moniteringens fostrande förtjänster, har en mer högtsyftande medborgarfostran ansetts som möjlig att åstadkomma endast genom ett omedelbart och "innerligare förhållande" mellan lärare och elever.[5]) Typiskt nog har han beträffande de läroämnen, som avser "*Känslans och Viljans renande och förädlande;* d. v. s. egentligen *Religions-undervisningen* och medelbart *Historien*" och "*Natural-Historien*" i allt väsentligt satt sin tillit till den egentlige läraren.[6]) Dessa undervisningsämnen kräver nämligen en mer högtidlig och värdig framställning än vad som kan påräknas genom monitörer. Likaså fordrar nämnda ämnen "ett slags estetiskt framställningssätt", som eleverna näppeligen anses besitta.[7]) I synnerhet religionen utgör dessutom "ett slags cirkel, der den ena kunskapen stödjer sig på och hänger tillsammans med alla de andra".[8]) Den för växelundervisningen så nödvändiga "arbetets fördelning" låter sig därför icke verkställas i detta ämne.[9]) Kort sagt har metoden ansetts "oanvändbar" ju mer undervisningen avser att utbilda "menniskans högsta förmögenheter".[1]) Endast genom lärarens personliga skicklighet och under hans direkta inflytande har de unga menats kunna "känna värdet" av att vara människor och "medborgare uti ett lyckligt och upplyst land."[2])

Mindre radikalt men på vissa punkter i snarliknande riktning som And. Fryxell uttalar sig filosofilektorn i Stockholm Lars Magnus Enberg (d. 1865) i skriften "Om Uppfostran till Medborgerlighet" 1823. En rätt uppfostran innebär således enligt Enberg, att "icke

4) *Ibid.* s. 14.
5) *Ibid.* s. 15.
6) *Ibid.* s. 19 ff. Med tanke på lärarens avgörande betydelse för en mer högtsyftande medborgerlig fostran har Fryxell funnit det rådligt att blott bruka monitörerna "som nödhjelp" vid förhörandet av läxor i ovan nämnda ämnen *(ibid.* s. 20). Däremot bör läraren alltid själv ombesörja genomgångar och förklaringar av kunskapsstoffet. Minst "4 timmar i veckan" bör vidare denne med "hela klassen" genomläsa de olika läxorna *(ibid.)*. Dessa timmar har därvid tänkts fördelade på katekes, biblisk historia, svensk historia och naturalhistoria.
7) *Ibid.* s. 19.
8) *Ibid.*
9) *Ibid.* Jfr *ovan* s. 280 not 5.
1) *Fryxell* 1824, s. 22.
2) *Ibid.* s. 21.

blott en del, utan alla medborgare" erhåller en nationell fostran.[3]) Att alla medborgare bibringas upplysning och "patriotisk dygd" betyder likväl inte, att "graden af upplysning och bildning måste vara lika för alla".[4]) Olika samhällsklasser har fastmer skilda behov, och frågan om medborgarfostran delar sig därför naturligt på två områden, nämligen "den ena om folkets eller menighetens, den andra om de lärdas uppfostran".[5]) I princip synes han därvid ha tänkt sig en publik undervisning och fostran för samtliga samhällsklasser. Vidare utgår han från tanken, att uppfostran i vidaste bemärkelse utgör en "uppmaning till sjelfverksamhet hos ett fritt väsende" och som sådan bör åsyfta elevernas såväl fysiska som intellektuella och moraliska utveckling.[6]) Inom ramen av skilda bildningsanstalter synes med andra ord Enberg ytterst ha eftersträvat att tillvarataga den enskilde individens naturliga förutsättningar utan avkall på en för alla likvärdig medborgerlig fostran.

Enligt dessa principer har växelundervisningen närmast betraktats som direkt nödvändig beträffande de breda folklagrens bildning. Metoden är enligt Enberg "tidehvarfvets stora upptäckt" och dess fördelar flerfaldiga.[7]) Han pekar därvid inledningsvis på dess massundervisning och prisbilliga karaktär.[8]) Likaså framhålles metodens exercismässiga och gymnastiska inslag som verksamma medel att bland barnen bibehålla "ett upprymdt och muntert väsende".[9]) Men framförallt poängterar han moniteringen som en samtidig utväg till individuellt anlagsförverkligande och gemensam fostran. Å ena sidan möjliggör metoden i förening med elevernas uppdelning på många och små klasser en ständig tävlan mellan jämställda. Just genom den-

3) *Enberg* 1823, s. 4.
4) *Ibid.* s. 6.
5) *Ibid.* Förutom läsning och skrivning bör enligt Enberg den egentliga folkundervisningens ämneskrets utgöras av "fäderneslandets grundförfattning, lagskipning och hushållning" *(ibid.* s. 11). För inhämtandet av dessa kunskaper rekommenderas en enkelt uppställd "Medborgerlig Katekes" *(ibid.)*. Även den lärda skolans kunskapssfär bör enligt Enberg främst bibringa medborgarbildning. Modersmålet och historia framhålles därvid vara av grundläggande betydelse *(ibid.* s. 24). Samtidigt slår han emellertid vakt om latinet, ty de klassiska språken ger god formell bildning och anses därigenom bli av betydelse ej blott för blivande lärda utan även för hela den bestämmande klassen i samhället.
6) *Ibid.* s. 9.
7) *Ibid.* s. 13.
8) *Ibid.*
9) *Ibid.* s. 14.

na tävlan mellan likar framlockas "tankens gudomliga gnista".[1]) Även en mer obegåvad elev kommer härigenom att "fatta mod; ty undervisningen, lämpad efter hans framsteg, utvidgar sig omärkligt tillika med dem".[2]) Den "eldigare och mera kunnige" förhindras ej heller i sitt framåtskridande utan kan genom den fria flyttningen avancera efter förmåga.[3]) Genom att eleverna själva undervisar varandra, får dessutom den egentlige läraren tid att inrikta sina omsorger på de mer försigkomna, som därigenom även erhåller en både "grundligare och sorgfälligare bildning".[4]) Å andra sidan utgör växelundervisningen "en säkrare borgen för en rätt moralisk daning" än tidigare folkundervisningsmetodik.[5]) Enberg räknar i sammanhanget med dels en negativ fostran i form av "qväfvandet af elaka böjelser och vanor" och dels en positiv fostran bestående av "inplanterandet af goda" seder.[6]) Från båda dessa aspekter anses moniteringens fostrande förtjänster som uppenbara. Sålunda tillfredsställs inom växelundervisningsskolorna kravet på en negativ uppfostran genom den ständiga elevaktiviteten. Barnen har här helt enkelt inte tid att "öfva oarter".[7]) Den positiva fostran åter hör enligt Enberg inte till någon bestämd lärometod men kan för sitt uppnående finna fler hjälpmedel inom monitörskolorna än de traditionella bildningsanstalterna.[8]) Det goda föredömet i fråga om ordning och rättvisa, som tänkes råda i de förra skolorna, ger nämligen eleverna oförlikneliga förebilder, vilka de genom vanans allmakt tar efter. Till detta lägger Enberg monitörernas tillfälle "att under lärarens ögon utveckla och stadga sin karakter" genom sin verksamhet som styresmän över sina kamrater.[9])

Delvis synes Enberg även ha tänkt sig moniteringen utsträckt till den lärda skolans krets. Sålunda betecknar han metoden som önsk-

1) *Ibid.* s. 15.
2) *Ibid.*
3) *Ibid.*
4) *Ibid.* s. 17. Enligt Enberg bör främst monitörerna ombesörja de slöare och mindre begåvade kamraternas undervisning *(ibid.* s. 16). Därigenom har han som ovan antytts sett en möjlighet att friställa läraren för undervisning av de skickligare eleverna. Nämnda förfaringssätt anges samtidigt som en utväg att förminska läraryrkets nedslitande effekter *(ibid.).*
5) *Ibid.* s. 21.
6) *Ibid.* s. 19.
7) *Ibid.*
8) *Ibid.* Enberg hänvisar på denna punkt till Gerelius' uttalanden (se *ovan* s. 253). ff.).
9) *Enberg* 1823, s. 20.

värd i "alla ämnen, der blott är fråga om enkel uppfattning av tydliga och bestämda begrepp, hvilkas analys är lätt, och hvilkas sammanbindning sker efter en gifven regel".[1]) Till sådana läroämnen hänför han språk och en del icke specificerade vetenskaper. Uppenbart har han emellertid i första hand förbundit metoden med den egentliga folkbildningssfären. Under alla förhållanden anses den oanvändbar, "när förmögenheterna blifvit så utvecklade och undervisningen stigit till den höjd, att fråga icke blott är om minne, om enkla omdömen eller förståndsslut, utan om ett fortsatt resonnement, om känslans och smakens utbildning".[2]) Beträffande växelundervisningens utsträckning och användbarhet synes med andra ord Enberg i allt väsentligt ha stått på samma linje som Fryxell.[3])

Med hänvisning till de båda sistnämnda utreds också i den kyrkliga tidskriften "Theophrosyne" 1825 moniteringens förtjänster och användningsområde. Sålunda säges Enberg ha uppmärksammat den viktiga frågan angående metodens upphörande, d. v. s. den tidpunkt då ynglingen övergår "från enkla åskådningar och begrepp till fullständiga raisonnementer".[4]) Enligt tidningen kan likväl inte denna övergång fastställas till "en viss tidpunkt" utan innefattar fastmer "en hel tidrymd".[5]) Med stöd av denna ståndpunkt har moniteringen ansetts som fullt försvarbar även inom de egentliga lärdomsskolorna. Först på det gymnasiala stadiet börjar den "menskliga anden att flyga med egna vingar och behöfver icke längre att, till öfning, bäras".[6]) Även om således moniteringen bör upphöra på gymnasienivå, får man enligt "Theophrosyne" därför inte uppfatta den som "blott surrogat för bristande lärare, och dess hufvudsakliga föreskrifter, så tillsägandes, blott manoeuvrer till ersättande af folkbrist".[7]) Tvärtom utgör metodens grundsatser en uppslutning kring tanken på "att förlika skolan med lifvet".[8]) I denna bemärkelse menas den också ha varit känd och tillämpad redan bland forntidens greker och romare. Liksom Quintilianus framhåller man sålunda, att de unga ofta har lättare "att lämpa sig efter medlärjungars ideer" än efter

1) *Ibid.* s. 17.
2) *Ibid.* s. 17 f.
3) Se *ovan* s. 282.
4) *Theophrosyne* 1825, IV, s. 127.
5) *Ibid.*
6) *Ibid.* s. 128 f.
7) *Ibid.* s. 129.
8) *Ibid.* s. 130.

lärarens.[9]) Främst uppehåller man sig emellertid i tidningen vid den "täflingsstrid", som uppkommer genom växelundervisningen.[1]) Även om metodens belönings- och flyttningsbestämmelser med oupphörlig vädjan till elevernas ärelystnad är "*mala*, så äro de *mala necessaria* så lenge verlden står".[2]) Ty just denna tävlan väcker å ena sidan elevernas "ambition" och förmår dem på så sätt till vakenhet och framåtanda i studierna.[3]) Å andra sidan bibringas lärjungarna genom denna tävlan "ett begrepp af de branter" och de "hinder", de framdeles har att bestiga och övervinna, innan de når "det höga målet af physisk och moralisk utveckling".[4]) Moniteringen har härigenom till synes också ytterst antytts som en samtidig utväg till självförverkligande och en livsnära, social fostran.

Som ovan sökt påvisas, har man i enskilda skrifter och tidningsinlägg genomgående ställt sig mer eller mindre positiv till växelundervisningen i vårt land under början av 1820-talet. Direkt kritiska synpunkter på metoden har emellertid inte helt saknats. I en kommentar till J. Hamels år 1818 utgivna arbete "Der gegenseitige Unterricht"[5]), utkommen i Amsterdam 1820 och översatt till svenska året därpå, utsätts sålunda moniteringen och i synnerhet den lancasterska skolplanen för en alltigenom negativ värdering. Den anonyme författaren framhåller därvid bl. a., att Bell och Lancaster beträffande metodens påstådda ekonomiska fördelar lovat mer "än de sedan kunnat hålla".[6]) Och även om viss inbesparing kan ske, så uppväger inte denna fördel de brittiska monitörsystemens många brister i såväl intellektuellt som moraliskt fostrande hänseende. Genom den påtvingade mekaniken och undervisningens överlämnande åt mer eller mindre okunniga monitörer lär sig nämligen barnen blott yttre regler och utanläxor.[7]) På så vis omintetgör metoden "förståndets bildning" och utesluter möjligheten "att leda de underwista till medwetande af reglorna".[8]) Den fria fortgången inom och mellan skilda klasser leder i sin tur bevisligen till flit och uppmärksamhet men

9) *Ibid.* s. 133. Jfr *ovan* s. 18.
1) *Theophrosyne* 1825, IV, s. 130.
2) *Ibid.* s. 136.
3) *Ibid.* s. 138.
4) *Ibid.* s. 137.
5) Se *ovan* s. 171.
6) *Bell's och Lancaster's Underwisnings-Method* 1821, s. 12.
7) *Ibid.* s. 4 f.
8) *Ibid.* s. 4.

också till slarv och "försummade sakkunskaper".[9]) För barnets "naturliga själs- och kroppsbildning" är vidare denna frihet lika skadlig som "den till bråd-mognad twingande drifhuswärman är för den friska wäxten".[1]) De oförmånliga inverkningar, som växelundervisningen härigenom menats leda till i intellektuellt avseende, medför den i än högre grad på den moraliska fostrans område. Speciellt den lancasterska skolplanen anses sakna huvudgrunden "för all god Skoltukt, nemligen den Faderliga kärlekens inflytande, som blott genom Lärarens omedelbara umgänge med hwarje Discipel är möjlig".[2]) I stället för att förlita sig till ett sådant "umgänge" har Lancaster gjort misstaget att degradera undervisning och fostran till en mekanisk kedja av övningar och rörelser. Hans uppfostringsprogram frambringar på så sätt endast yttre ordning och "dressur".[3]) Däremot förmår det aldrig att väcka "det ädlare hos menniskan, eller grunda hjertats christliga danande".[4])

Att en kritisk och avvisande hållning mot de brittiska skolförebilderna existerat på sina håll i vårt land redan under början av 1820-talet bestyrks likaså av ett uttalande av den kände kyrkomannen Henrik Schartau (d. 1825). I ett brev av den 22 september 1822, återgivet med normaliserad stavning i Lindälvs framställning "Om fynden på vinden i Majornas växelundervisningsskola", betecknas sålunda Lancasters skolplan som ett led i att utträngа "Guds kunskap" från skolorna.[5]) Dels är nämligen enligt Schartau lancastermetoden opassande i samband med kristendomsundervisningen, "och dels blir det icke plats för kunskapen om evigheten, då barnen skola lära sig så mycket av det, som hör till tiden".[6]) Närmast synes han ha önskat slå vakt om en traditionell hemundervisning som grundval för den egentliga folkundervisningen, ty "mångkunnighet" leder blott till "folkresningar" och att "tronerna omstörtas".[7]) Mot bakgrund av en dylik inställning har moniteringen inte blott tett sig som opassande utan även som skäligen onödig att tillgripa i vårt land.

9) *Ibid.* ss. 2 och 12.
1) *Ibid.* s. 12.
2) *Ibid.* s. 8.
3) *Ibid.* ss. 3 och 9.
4) *Ibid.* s. 9.
5) *Lindälv* 1972, s. 130.
6) *Ibid.*
7) *Ibid.*

Liknande åsikter återfinner man också i landshövding Hans Järtas (d. 1847) "Underdånig Berättelse om Stora Kopparbergs län" 1826. En kyrkligt ledd folkbildning baserad på hemundervisning och ambulerande byskolor betecknas sålunda här som mest ändamålsenlig för den svenska allmogen.[8]) Beträffande åter växelundervisningen säges den kunna medföra viss nytta inom "fabriksstäder", där många barn saknar "huslig upfostran".[9]) Järta betvivlar dock, att metoden "i längden" skulle medföra några fördelar.[1]) Under alla förhållanden anses den knappast kunna användas på den svenska landsbygden med dess ofta vidsträckta och glest bebyggda socknar. Dessutom och framförallt strider moniteringen mot kravet "på fullständig bildning till frihet", då metoden endast ger uppövning av "några lägre menniskoförmögenheter".[2]) I Sverige råder vidare som det heter föreställningen, "at de moraliska och de intellectuella anlagen skola gemensamt utvecklas".[3]) Även med tanke härpå har Järta funnit växelundervisningen som mer eller mindre oantagbar. Metodens massundervisning leder nämligen till "en styrande död mekanism", varigenom eleverna aldrig förmås att uppfatta varandra som "syskon".[4]) Såväl i fråga om kunskapsinhämtande som fostran har Järta fastmer funnit ett direkt och "faderligt" förhållande mellan lärare och elever vara av avgörande betydelse.[5]) Endast så uppkommer bland de unga både "grundlighet i begrep och alfvar i lynne".[6])

8) *Järta* 1826, s. 124.
9) *Ibid.* Järtas påpekande angående växelundervisningens användbarhet i "fabriksstäder" överensstämmer med Niemeyers år 1822 deklarerade ståndpunkt (jfr *ovan* s. 165). Den förre hänvisar också i skriften "Om Sveriges Läroverk" 1832 till den tyske skolmannens synpunkter på metoden (*Järta* 1832, s. 60). Järta uppger emellertid samtidigt, att han samma år som Niemeyers arbete utkom i Tyskland, själv skulle ha framfört rekommendationer beträffande moniteringens antagande inom fabriksstäder *(ibid.)*. Något arbete av Järta från år 1822 innehållande ett sådant förslag har likväl inte kunnat återfinnas. Att han exempelvis i någon tidningsartikel nämnda år kan ha utrett växelundervisningens värde och användbarhet förefaller dock på intet sätt otroligt. Som landshövding i Kopparbergs län från och med år 1812 har han uppvisat ett påtagligt intresse för undervisnings- och uppfostringsfrågor (jfr *Valda Skrifter af Hans Järta* 1882, 1, s. CIII). Härom vittnar vidare inte minst hans insatser inom 1825 års uppfostringskommitté, till vars förhandlingar det blir anledning att återkomma (se *nedan* s. 406 ff.).
1) *Järta* 1826, s. 124.
2) *Ibid.*
3) *Ibid.* s. 125.
4) *Ibid.*
5) *Ibid.*
6) *Ibid.* s. 121.

Samtidigt som de brittiska skolförebilderna genom böcker och tidningar bekantgjorts i allt vidare kretsar av vårt land, har man på skilda håll omorganiserat och även nyupprättat skolor i enlighet med dessa förebilder. I första hand har moniteringen därvid kommit att lanseras inom de egentliga folkbildningsanstalterna. Enligt en sammanställning på grundval av de handlingar, som inkommit till "Sällskapet för Vexelundervisningens befrämjande", synes metoden i slutet av år 1821 ha införts vid 27 folkskolor.[7]) Av dessa har blott 4 varit landsbygdsskolor. Växelundervisningen har med andra ord primärt utgjort en utpräglad stads- och tätortsföreteelse i vårt land. En närmare redovisning angående metodens utbredning och utformning skall lämnas i en kommande framställning. Redan här kan emellertid nämnas, att moniteringen år 1825 förefaller ha introducerats vid 84 svenska folkbildningsanstalter, varav 64 lämnat uppgifter på elevernas antal, sammanlagt 4741 barn.[8]) De allmänt förekommande läroämnena vid dessa skolor synes enligt de rapporter, som insänts till "Sällskapet för Vexelundervisningens befrämjande", ha utgjorts av läsning, kristendomskunskap, skrivning och räkning. Inte sällan gavs emellertid även undervisning i geografi, historia, naturkunnighet och slöjd.[9]) Beträffande åter metodens utformning har

7) *VPH 1822—1824*, 1—3, uppgifter från lärare och skolmyndigheter. I nedanstående översikt över de 27 skolorna anges inom parentes året för växelundervisningens införande vid respektive skola:
Stockholms stad: Philipsenska skolan (1817—18), Kungsholms församlings flickskola (1819), Norrmalms- och Södermalms allmänna barnskolor (1820), Frimurarebarnhusets skola (1820), Kungl. Djurgårdsskolan (1820), Klara församlings fattigskola för flickor (1820), Katarina församlings kateketskola (1820), Stadens allmänna barnskola (1821), Svea Livgardes regementsskola (1821) och Kungl. Livgardets skola (1821).
Uppsala stift: Ennes—Elfstrandska skolan i Gävle (1821), Söderfors bruksskola (1821) och Alunda sockenskola (1821).
Linköpings stift: Hedvig församlings fattigskola i Norrköping (1818—19), Hornsbergs skola på Fågelvik (1820) och Söderköpings fri- och lancasterskola (1821).
Skara stift: Vänersborgs växelundervisningsskola (1821) och Gäddenäs växelundervisningsskola (1821).
Strängnäs stift: Överselö församlings sockenskola (1821) och Eskilstuna pedagogi (1821).
Göteborgs stift: Stjernecreutzska skolan (1819), Prins Oscars skola (1820), Willinska fattigfriskolan (1820) och Majornas växelundervisningsskola (1821).
Härnösands stift: Umeå stads fattigskola (1821).
Visby stift: Sällskapet D. B. W.:s skola i Visby (1821).
8) *RoB* 1825, s. 30 ff.
9) *VPH 1822—1825*, 1—4, uppgifter från lärare och skolmyndigheter. Inom ramen för denna framställning kan en mer ingående redogörelse angående de första svenska växelundervisningsskolornas ämneskrets icke lämnas. Helt all-

den distinktion, som exempelvis Svensson sökt upprätthålla mellan Bells och Lancasters skolplaner, inte förklingat ohörd inom skolorna. I flera fall synes man likaså i överensstämmelse med Svenssons intentioner ha sökt modifiera moniteringen efter de förefintliga skolförhållandena.[1])

mänt torde likväl kunna konstateras, att en betydande variation förelegat mellan dess innehåll och utsträckning inom olika skolor. På en del håll har man således nöjt sig med innan- och utanläsning av katekes och biblisk historia, skrivning och räkning (se t. ex. *VPH 1822, 1823*, 1, uppgifter ang. Överselö och Brevens skolor; *VPH 1822, 1823 (1824)*, 2, uppgifter ang. Söderfors bruksskola, Alunda sockenskola, Håtuna, Övergrans och Hjälstads skolor, Vänersborgs växelundervisningsskola, Alingsås stads- och landssockens skola, Borås stads fattigskola, Eskilstuna pedagogi, Stjernecreutzska skolan och Willinska fattigfriskolan). Vid åter andra inrättningar har ämneskretsen inbegripit ämnen som historia, geografi, naturkunnighet och slöjd (se t. ex. *VPH 1822, 1823 (1824)*, 2, uppgifter ang. Stadens allmänna barnskola i Stockholm, Philipsenska skolan, Frimurarebarnhusets skola i Stockholm, Kumla sockenskola, Mariefreds och Husqvarnas växelundervisningsskolor, Jönköpings skola och Majornas växelundervisningsskola i Göteborg). Ett nog så ambitiöst försök att meddela undervisning i tyska språket möter man i sin tur vid Svea Livgardes regementsskola för soldatpojkar *(RoB* 1823, s. 43). Vid samma regementes musikkår inrättades för övrigt 1821 en växelundervisningsskola "för Musikaliska öfningar" *(ibid.)*. Såväl en teoretisk som praktisk musikundervisning bedrevs här med tillhjälp av monitörer och tabeller *(ibid.)*. Som exempel på inrättningar med en mer utvidgad ämneskrets må slutligen nämnas Sperlingsholms växelundervisningsskola utanför Halmstad. Enligt skolans garant och beskyddare, greve Heming Wrangel (d. 1833) förekom således här undervisning i läsning, kristendomskunskap, skrivning, räkning, naturrätt, jordbrukslära, lagkunskap, hälsovård, gymnastik samt trä- och metallslöjd *(VPH 1822, 1823 (1824)*, 2, skriv. från H. Wrangel, den 26 maj 1823). Intressant nog har vid Sperlingsholms växelundervisningsskola likaså mer avlägset bosatta barn erbjudits skolskjuts. Wrangel har likaså haft planer på att låta dessa barn få "bo på Stället (skolan) och der äfven få Kosthåll" *(ibid.)*. Huruvida sistnämnda avsikter förverkligats, har likväl ej kunnat fastställas.

1) Som ovan nämnts har P. R. Svensson som lärare vid Philipsenska skolan i huvudsak satt sin tillit till den bellska skolplanen (se *ovan* ss. 240 not 5 och 275 not 8). Inom flertalet av huvudstadens övriga växelundervisningsskolor synes man också ha mer anammat Bells än Lancasters skolplan (se *ovan* s. 262). "I anseende till en inskränkt lokal" har sålunda den förstnämndes monitörsystem föredragits i Kungl. Djurgårdens skola *(RoB* 1823, s. 44). Så synes väsentligen även ha varit fallet inom Kungsholms församlings flickskola, J. W. Beckmans privata skola (se *ovan* s. 243 not 9), Klara församlings flickskola och Katarina församlings kateketskola *(RoB* 1823, s. 45 f.). Sistnämnda inrättning underhölls av samfundet "Pro fide et christianismo" och erbjöd enligt en samtida utsaga "ett nytt märkeligt bevis på metodens användbarhet äfven vid äldre personers undervisning" *(ibid.* s. 44). Den bellska skolplanen antogs likaså år 1820 vid Frimurarebarnhusets skola *(ibid.* s. 43). Redan året därpå kom man dock här av någon anledning att övergå till lancastermetoden *(VPH 1822, 1823 (1824)*, 2, uppgift ang. Frimurarebarnhusets skola). Som nämnts låg nyssnämnda metod till grund för de växelundervisningsförsök, som inletts vid Hedvig församlings fattigskola i Norrköping 1818 och huvudstadens båda nyinrättade malmskolor 1820 (se *ovan* s. 244). I huvudsak förefaller vidare lancastermetoden ha dominerat inom de skolor, där Rådbergs och Hagstedts anvisningar antagits (se

En fast förankring erhöll strävandena att införa växelundervisningen på folkundervisningens område i det år 1822 konstituerade "Sällskapet för Vexelundervisningens befrämjande". Som nämnts hade förslag väckts i "Allmänna Journalen" 1820 om att i vårt land bilda ett sällskap för metodens befrämjande.[2]) I juli 1821 fullföljdes projektet genom en inbjudan till allmänheten att ställa "tid eller medel" till förfogande för en sådan förenings tillkomst.[3]) Initiativtagare härtill var greve J. G. De la Gardie och ärkebiskop C. von Rosenstein, vilka i sin s. k. "Anmälan" även drog upp riktlinjerna för det tilltänkta sällskapets verksamhet. I likhet med tidigare Lancaster och Gerelius påpekar de därvid för det första vikten av att inrätta en normal- eller centralskola i Stockholm, där moniteringen "i sin möjligaste fullkomlighet" kunde förevisas för "en hwar, särdeles blifwande Lärare".[4]) För det andra borde metoden stödjas genom central anskaffning och utdelning av skoltillbehör som exempelvis undervisningstabeller, stentavlor och grifflar. Slutligen och för det tredje skulle sällskapets omsorger inriktas på att få till stånd "en Journal eller andra skrifter" rörande växelundervisningsmetoden.[5]) De la Gardies och von Rosensteins förslag möttes med bifall. Den 23 januari 1822 infann sig på lilla börssalen i Stockholm ett antal

ovan ss. 245 not 8 och 246 not 8). Som tämligen typiska lancasterskolor framstår likaså Gävle barnhus och friskola, Ljungby skola och Öveds sockenskola i Malmöhus län *(VPH 1822, 1823 (1824)*, 2, uppgifter ang. Gävle barnhus och friskola, Ljungby skola och Öveds sockenskola). Vid sistnämnda inrättning säges sålunda "Lancasterska Methoden" ha införts 1823 i överensstämmelse med de anvisningar, som inhämtats från "Normal Scholan i Köpenhamn" *(ibid.*, uppgift ang. Öveds sockenskola). Även om man vid flera skolor kommit att betona än Bells än Lancasters anvisningar, torde likväl inte någon bokstavlig tillämpning av de båda britternas monitörsystem ha ägt rum. Från Götiska förbundets friskola i Mölndal heter det exempelvis, att skolan inrättats "efter Lancasterska methoden, men undervisningssättet är modifieradt. Vid läsning och räkning följes samma method, som den mag. Svensson" rekommenderat *(VPH 1823—24*, 3, uppgift ang. Götiska förbundets friskola). På liknande sätt synes metoden ha använts vid Arvika skola, där lärosättet säges "inrättadt efter Lancasters metod, med den förändring, som Herr Magister Svensson gjordt" *(ibid.*, uppgift ang. Arvika skola). Från Prins Oscars skola i Göteborg uppger man åter, att lancastermetoden brukas "vid första elementar undervisningen och sedan fortsättes med Bells method" *(ibid., u*ppgift ang. Prins Oscars skola). I några fall har man i sin tur beträffande metodens utformning nöjt sig med att hänvisa till P. R. Svenssons anvisningar (se t. ex. *ibid.*: uppgifter ang. Strängnäs fattigskola, Härenheds och Milleviks skolor).

2) Se *ovan* s. 260.
3) *Stockholmsposten* 1821, den 27 juli.
4) *Ibid.*
5) *Ibid.*

personer beredda att verka för folkundervisningens förkovran i enlighet med ovan angivna grunder.[6]) Uppgiften att utarbeta sällskapets stadgar anförtroddes en kommitté under ordförandeskap av De la Gardie och med A. J. D. Cnattingius, J. A. Gerelius, A. Lindeberg (d. 1849) samt P. R. Svensson som övriga ledamöter.[7]) Redan den 6 mars samma år kunde kommittén avge sitt förslag till stadgar, vilket konfirmerade de verksamhetsprinciper, som tidigare skisserats i De la Gardies och von Rosensteins "Anmälan".[8]) På grundval av detta förslag enades man om att bilda ett sällskap och antog som namn för detsamma "Sällskapet för Wexelundervisningens befrämjande". Genom De la Gardies försorg anmäldes dess instiftande för Kungl. Maj:t den 9 mars 1822.[9]) Den 25 april samma år erhöll det samtidigt översända stadgeförslaget Kungl. Maj:ts nådiga stadfästelse.[1])

6) *Lagerstedt* 1922, s. 20.
7) *Ibid.*
8) *1812 års uk. Skrivelser till Kungl. Maj:t 1822.* Förslag till Stadga för Sällskapet för Wexelundervisningens befrämjande, den 6 mars 1822. Enligt nämnda förslag anförtroddes ledningen och utförandet av skilda direktiv åt en direktion på 12 personer *(ibid.* art. 2, § 1). Direktionen utgjorde sålunda associationens egentliga arbets- och centralorgan med rätt att fatta beslut i skilda ärenden. Handläggandet av särskilt viktiga frågor skulle likväl hänskjutas till sällskapets årsmöten *(ibid.* art. 2, § 8). Några bestämda riktlinjer uppdrogs dock ej i detta avseende. Stadgeförslaget innebar dock, att möjlighet till extra sammanträde skulle finnas vid begäran härom från direktionens eller sällskapets sida *(ibid.).* Genom sluten omröstning utsågs den 6 mars 1822 den första direktionens medlemmar *(VPH 1822, 1823,* 1, prot., den 6 mars 1822). Ordförandeskapet överlämnades naturligt nog till sällskapets initiativtagare J. G. De la Gardie, vilken fram till sin död den 26 april 1842 kvarstod på denna post. Ärkebiskop C. von Rosenstein blev i sin tur sällskapets och direktionens vice ordförande. Till sekreterare utsågs Cnattingius, och arkivarie blev magister P. R. Svensson. Sistnämnda befattning torde på många sätt ha varit en av de mest betungande, då arkivarien hade att förvalta sällskapets förråd av böcker och annan skolutrustning. Vidare ålåg det arkivarien att verkställa inköp, försäljning och distribuering av läroböcker och annan undervisningsmateriel. Överkommissarie D. Ek (d. 1835) utnämndes till skattmästare, medan resterande direktionsmedlemmar utgjordes av assessor C. Carlander (d. 1848), kapten A. Lindeberg, grosshandlarna P. A:son Lundgren (d. 1824) och G. F. Smerling (d. 1856), överdirektör G. M. Schwartz (d. 1858), häradshövding S. L. Theorell samt stadsmajor J. Westin (d. 1829).
9) *1812 års uk. Skrivelser till Kungl. Maj:t 1822.* Skrivelse från J. G. De la Gardie, den 6 mars 1822.
1) *VPH 1822, 1823,* 1. Kongl. Majts Nådiga Stadfästelse, den 25 april 1822. Det ursprungliga stadgeförslaget antogs i enlighet med nämnda stadfästelse dock med tillägget, att ändringar i sällskapets stadgar skulle meddelas Kungl. Maj:t och underställas dess prövning *(ibid.* Jfr *Stadgar för Sällskapet för Wexelunderwisningens befrämjande antagne af Ledamöterna den 6 Mars samt af Kongl. Maj:t under den 25 April i nåder gillade och stadfästade* 1822, s. 3 ff.) Sällskap, särskilt med samhällsnyttig och riksomfattande verksamhet, synes som re-

Målsättningen för sällskapet har som det heter i nyssnämnda anmälan varit att värna om "de ringare klassernas upfostran och undervisning".[2]) Växelundervisningen har därvid framstått som "det lättaste medlet".[3]) I motsats till sina tidigare i huvudsak ekonomiskt—utilistiska synpunkter på metoden uppehåller sig De la Gardie i skrivelsen till Kungl. Maj:t genomgående vid dess intellektuella och moraliskt fostrande förtjänster.[4]) Sålunda betecknar han moniteringen som säkraste vägen att bibringa eleverna "undervisningens första elementer" och att vänja dem vid "ordning, arbetsamhet och upmärksamhet".[5]) Ytterst har växelundervisningen på så sätt ansetts skapa en känsla av egenvärde hos den enskilde individen liksom ett begrepp av omutlig rättvisa, "hvilka karakterisera den trogne undersåten och den sjelfständige medborgaren".[6])

Att utbreda och fullkomna växelundervisningsmetoden för åstadkommandet av "en allmännare, offentligare och ändamålsenligare elementar-bildning" har också enligt sällskapets stadgar fastställts som huvuduppgift.[7]) Normerande för denna verksamhet blev de riktlinjer, som tidigare skisserats av De la Gardie och von Rosenstein.[8]) Sålunda åtog man sig "framgent" att inrätta och underhålla en normalskola i huvudstaden.[9]) Dels gratis, dels till nedsatt pris tänkte man sig vidare genom ett centralt förråd kunna förse rikets skolor med en grundläggande utrustning i form av bl. a. tabeller, böcker, skiffertavlor och grifflar. Slutligen önskade man befordra moniteringen genom "en Uppfostrings-Tidskrift" med inriktning på meto-

gel ha sökt Kungl. Maj:ts stadfästelse. Ett dylikt förfaringssätt har icke enbart betingats av regeringens önskan att vara underkunnig om olika föreningars verksamhet utan också ofta föranletts av ifrågavarande sällskaps intentioner att tillskansa sig diverse ekonomiska fördelar. Redan den 15 augusti 1822 erhöll exempelvis "Sällskapet för Vexelundervisningens befrämjande" s. k. fribrevsrättighet för sin korrespondens inom riket motsvarande ett årligt belopp av 50 riksdaler *(VPH 1822, 1823,* 1. Kungl. brev, den 15 aug. 1822). Likaså beviljade Kungl. Maj:t föreningen viss tullfrihet vid införseln av undervisningsmateriel från utlandet *(VPH 1822, 1823* (1824), 2. Kungl. brev, den 30 juni 1824).

2) *1812 års uk. Skrivelser till Kungl. Maj:t 1822.* Skrivelse från J. G. De la Gardie, den 6 mars 1822.
3) *Ibid.*
4) Jfr *ovan* s. 226.
5) *1812 års uk. Skrivelser till Kungl. Maj:t 1822.* Skrivelse från J. G. De la Gardie, den 6 mars 1822.
6) *Ibid.*
7) *Stadgar för Sällskapet för Wexelunderwisningens befrämjande* 1822, s. 3.
8) Se *ovan* s. 291.
9) *Stadgar för Sällskapet för Wexelunderwisningens befrämjande* 1822, s. 4.

dens utveckling och utbredning såväl inom som utom vårt lands gränser.[1]) Tidskriften kom dock aldrig till stånd. Genom bristande ekonomiska tillgångar blev förverkligandet av centralskolan försenat och genomfördes först under loppet av år 1830.[2]) Det råder dock inget tvivel om att sällskapet som central organisation utövat ett avgörande inflytande på de brittiska skolförebildernas vidare utbredning i vårt land.[3]) En betydande korrespondens upptogs omgående med enskilda personer och myndigheter. Genom en kontinuerlig kontakt med de ledande brittiska och franska växelundervisningsassociationerna har man i den från och med år 1823 utgivna "Redovisning och Berättelser" kunnat lämna fortlöpande rapporter om moniteringens utbredning jorden runt. Från svenska växelundervisningsskolor infordrade man vidare årligen uppgifter till grund för en kontinuerlig statistik över antalet skolor och elever.[4]) Sällskapets förlags- och distributionsverksamhet av tabeller, läroböcker och annan undervisningsmateriel gav likaså de inhemska skolorna ett välbehövligt stöd för sin verksamhet.[5]) Under väntetiden på centralskolans tillkomst har i sällskapets regi också en betydande lärarutbildning ägt rum vid skilda växelundervisningsinrättningar i Stockholm.[6])

1) *Ibid.* s. 5.
2) *SFH* II, s. 190.
3) För en närmare kännedom angående det svenska växelundervisningssällskapets verksamhet och betydelse hänvisas till *Lagerstedt* 1922, s. 20 ff.
4) En första offentlig hemställan i nämnda ärende förelåg redan i oktober 1822 *(Post- och Inrikes-Tidningar* 1822, den 4 okt.). Genom denna hemställan utbad sig sällskapets direktion bl. a. om "fullständiga och pålitliga underrättelser om alla i Swerige inrättade Wexel-undervisnings-skolor, deras ålder, tillgångar, antal af Elever, Lärares namn, lönewilkor och öfriga förmåner, äfwensom Skolornas behof af sådana materialier, som Sällskapet åtagit sig att tillhandahålla" *(ibid.)*.
5) Se t. ex. skilda skolrapporter i *VPH 1822—1825*, 1—4.
6) Som ovan nämnts synes det ha varit relativt vanligt, att man från församlingar och städer sänt någon person till Stockholm för att vid därvarande växelundervisningsskolor ta del av metoden (se *ovan* s. 242 not 8). Någon kontinuerlig statistik över antalet lärare, som på så sätt utbildats i moniteringen, har icke kunnat påträffas. Enligt de sifferuppgifter, som tidigare omtalats, märks en kraftig expansion av lärarutbildningen efter tillkomsten av "Sällskapet för Vexelundervisningens befrämjande" (jfr *ovan* s. 242 not 8). Genom sällskapets försorg utgick från och med år 1823 utbildningsbidrag till lärarkandidaterna på 32 skilling banko per person och dag *(VPH 1822, 1823 (1824)*, 2, direktionsprot., den 8 maj 1823, § 3). Bidragen utbetalades i efterskott och först sedan kandidaterna kunnat styrka, att de med godkända resultat genomgått lärarkursen. I Stockholmsskolorna synes nämnda kurs ha sträckt sig över en period på 2 månader *(ibid.)*.
Vid direktionssammanträde i december 1824 uppdrogs nya riktlinjer för lärarutbildningen, vilken gjort sig allt mer påmint som en förstahandsuppgift *(VPH*

Handlingsprogrammet för hela denna verksamhet synes alltifrån början ha baserats på enskild övertygelse och frivilligt åtagande. I direktionens första årsberättelse 1823 påtalas sålunda bestämt, att det svenska växelundervisningssällskapet i motsats till utländska associationer aldrig har avsett att utöva "ett allmännare inflytande" på moniteringens "utveckling och handhafvande".[7]) Man avvisar också kategoriskt tanken på "auktoriteters myndighet" för metodens befordran.[8]) Fastmer framhålles "den allmänna öfvertygelsen om metodens förträfflighet" som dess bästa tillväxtgrund.[9]) Man påpekar därvid, att de brittiska skolförebilderna från början införts i vårt land genom "enskildas nitälskan".[1]) Denna "nitälskan" menas även ha legat till grund för sällskapets tillkomst. I överensstämmelse med dessa uttalanden heter det också i direktionsberättelsen 1824, att föreningen "enligt naturen af sin inrättning" ej har att direkt öva inflytande över moniteringens handhavande i riket.[2]) Däremot anser man sig på skilda sätt böra befordra den för att på så sätt åstadkomma en mer allmän och offentlig folkbildning. Med tillfredsställelse hälsas samtidigt riksdagsskrivelsen av den 12 november 1823 liksom kungliga brevet av den 4 februari 1824 som talande bevis på att växelun-

1823—1824, 3, direktionsprot., den 4 dec. 1824, § 3). Magistrarna Svensson och Cnattingius lämnade ett gemensamt yttrande i frågan, vilket för det första tog sikte på att delge lärarkandidaterna information angående såväl Bells som Lancasters monitörsystem *(ibid.* bilaga). För det andra borde direktionen utse en särskild handledare i huvudstaden med uppgift att meddela lärarkandidaterna en både teoretisk och praktisk undervisning i moniteringen. Handledaren skulle i sin tur fastställa lärotiderna, som likväl borde omfatta minst 6 timmar per vecka i "methodens theoretiska delar" *(ibid.)*. Likaså skulle de blivande lärarna dagligen lämnas tillfälle "att genom deltagande i undervisningen såsom Monitörer och sluteligen såsom Gen.Monitörer sköta undervisningen" *(ibid.)*. För det tredje hade enligt förslaget handledaren att meddela direktionen, då kandidaterna var färdigutbildade. Tre direktionsledamöter skulle därefter övervara "examen" *(ibid.)*. Direktionen antog Svenssons och Cnattingius trepunktsprogram, och den senare fick samtidigt i uppdrag att söka förmå läraren vid Stadens allmänna barnskola C. O. Fineman att åta sig uppgiften som handledare *(ibid.* direktionsprot., den 4 dec. 1824). Fineman undanbad sig emellertid uppdraget *(VPH 1825*, 4, direktionsprot., den 29 jan. 1825, § 10). I denna situation åtog sig Svensson ledningen för sällskapets lärarutbildning *(ibid.* Jfr *ovan* s. 242 not 8). Även om denna första lärarutbildning synes ha varit nog så effektiv med tanke på dess syfte, var anordningen i längden ohållbar. Från och med mitten av år 1825 koncentrerades sällskapets omsorger allt mer på att få till stånd den tilltänkta centralskolan.

7) *RoB* 1823, s. 22.
8) *Ibid.* s. 22 f.
9) *Ibid.* s. 22.
1) *Ibid.*
2) *RoB* 1824, s. 14 f.

dervisningen ej längre är "en enskild, utan en allmän angelägenhet".[3]) Likväl har man till synes i första hand satt sin tillit till ett ökat allmänt medvetande om metodens inneboende styrka som säkraste utväg till dess spridning. Denna inställning återspeglas under alla förhållanden i följande uttalande av direktionens sekreterare Cnattingius: "Den fördomsfrie ifrågasätter icke mera, huruvida Vexel-undervisnings-metoden är nyttig eller ej: de lyckliga resultater, dess användande inom Fäderneslandet redan lemnat, äro tillräckligt öfvertygande, och om inkast ännu skulle anföras, så lära de tillfällen, hvilka öfverallt äro öppnade att pröfva metodens värde, icke lemnas obegagnade af hvar och en, som i allt vill öfvertygas om det sanna och rätta".[4])

Vid sidan av Stockholmssällskapet har på skilda platser i vårt land även lokala associationer gjort viktiga insatser i vad det gällt att befrämja växelundervisningens utbredning. Redan 1818 synes som anförts ett sådant mer inofficiellt växelundervisningssällskap ha tillkommit i Norrköping.[5]) Nämnas kan likaså det år 1814 i Visby grundade broderssamfundet "De Badande Wännerna" (D. B. W.), vilket i början av 1820-talet under ordförandeskap av Johan Ehinger (d. 1864) verksamt bidragit till moniteringens introduktion på Gotland.[6]) 1815 hade nyssnämnda sällskap "genom enskiltas omsorg och bekostnad utan bidrag af allmänna medel" inrättat en skola för fattiga gossars uppfostran.[7]) Under loppet av år 1821 omvandlades inrättningen i enlighet med växelundervisningens principer och erhöll namnet "D. B. W.:s växelundervisnings fri- och fattigskola".[8]) Skolan, vars elevnumerär synes ha varierat mellan 100—150 gossar, ägde bestånd till år 1848.[9]) Dess verksamhetskrets har i första hand

3) *Ibid.* s. 15. Jfr *nedan* ss. 316 f. och 317 f.
4) *RoB* 1823, s. 63.
5) Se *ovan* s. 244 not 4.
6) *Sällskapet D. B. W. 1814—1914* 1914, s. 15 ff.; *VPH 1822, 1823*, 1, skriv. från J. Ehinger, den 8 aug. 1822.
7) *Ibid.*
8) *Sällskapet D. B. W. 1814—1914* 1914, s. 15.
9) *Ibid.* s. 17 f. Att döma av Ehingers skrivelse till "Sällskapet för Vexelundervisningens befrämjande" 1822 synes huvudsakligen lancastermetoden ha brukats vid D. B. W.:s skola *(VPH 1822, 1823*, 1, skriv. från J. Ehinger, den 8 aug. 1822). De närmare upplysningarna om metodens handhavande synes man ha erhållit genom J. A. Gerelius, vilken även skänkt skolan en första uppsättning av tabeller och engelska grifflar *(ibid.)*. I överensstämmelse med den lancasterska skolplanen brukades vid D. B. W.:s skola belöningar i form av silvermärken, vilka fästes "på gossarnas hattar, med påteckning af namn och vittnesbörd om flit och seder" *(ibid.)*.

omfattat Visby stad. Delvis förefaller den emellertid också ha tjänat som ett slags mönsterskola för ön i dess helhet.[1])

"För att undan vanvård och sedeförderf rädda de mäst vanlottade och värnlösa flickebarn i Wisby stad" grundades vidare här 1823 "Fruntimmers-Samfundet för Fattiga Flickors upfostran".[2]) Landshövdingskan A. M. Cederström (d. 1873) var ordförande inom sistnämnda sällskap, som stod under beskydd av drottning Desideria (d. 1860). I likhet med "D. B. W." har man inom "Fruntimmers-Samfundet" koncentrerat ansträngningarna på att få till stånd en växelundervisningsskola. För att realisera denna målsättning startades genom landshövdingskans försorg en penninginsamling, vilken inbragte 750 riksdaler.[3]) Härigenom lyckades man under loppet av år 1823 öppna en skola för 30 "fattiga Flicke barn i Wisby".[4])

Ett kraftfullt stöd erhöll likaså växelundervisningen genom det i Göteborg år 1824 instiftade "Sällskapet för Wexelunderwisningens befrämjande inom Götheborgs Stift". Metoden betecknas i sällskapets stadgar som "den minst kostsamma och mest tjenliga för att bibringa barn en allmännare och fullkomligare elementar-bildning".[5]) Som huvuduppgift har Göteborgssällskapet därför åtagit sig att inom stiftet "befrämja Wexelunderwisningen, i synnerhet ibland de lägre och medellösa folkklasserne".[6]) I likhet med Stockholmsassociationen förband man sig vidare att "dels gratis, dels till nedsatt pris" förse skolorna med tabeller, läroböcker och andra hjälpmedel.[7]) Dessutom skulle man medverka vid utbildningen av lärare samt, om medel fanns tillgängliga, även söka inrätta en monitörskola i Göteborg "för bättre Mans barn".[8]) Sistnämnda målsättning förverkliga-

1) *Sällskapet D. B. W. 1814—1914* 1914, s. 17 f. Under årens lopp fick D. B. W.:s skola även mottaga besök av flera prominenta personer. Sålunda gästades den år 1829 av kronprins Oscar och 1836 av dåvarande statssekreteraren för Ecklesiastikexpeditionen August von Hartmansdorff (d. 1856).
2) *Stadgar för Fruntimmers-Samfundet för Fattiga Flickors upfostran i Wisby* 1823, § 1.
3) *Ibid.* företal.
4) *VPH 1822, 1823 (1824)*, 2, uppgift ang. Fruntimmers-Samfundets skola i Visby. I motsats till D. B. W. synes man inom "Fruntimmers-Samfundet" främst ha förlitat sig på den bellska skolplanen *(ibid.)*.
5) *Stadgar för Sällskapet för Wexelunderwisningens befrämjande inom Götheborgs Stift* 1824, § 1.
6) *Ibid.*
7) *Ibid.* § 5.
8) *Ibid.* § 6.

des dock aldrig.[9]) Närmast synes det ha varit sällskapets ordförande, biskop C. F. af Wingård, som motsatt sig en sådan inriktning av verksamheten. Som nämnts har af Wingård genomgående ställt sig kritisk mot moniteringens användning utanför den egentliga folkbildningssfären.[1]) Alltnog synes Göteborgssällskapet under hans 15-åriga ordförandeskap ha upplevt sin verkliga glansperiod.[2]) I enlighet med de riktlinjer, som uppdragits för verksamheten, kom man sålunda att tillhandahålla undervisningsmateriel åt stiftets skolor, samtidigt som man vid skilda inrättningar i Göteborg bedrev en icke oväsentlig lärarutbildning.[3])

Även om moniteringen främst vunnit insteg inom vårt lands elementarskolor, har försök inte saknats att lansera den även inom högre bildningsanstalter. Genom Svenssons medverkan antogs sålunda metoden i januari 1821 vid Beckmans privatskola i Stockholm, där den som ovan framhållits bl. a. kom att användas vid undervisningen i latin, franska och tyska.[4]) Enligt tidningen "Argus" skulle likaså de brittiska skolförebilderna i februari samma år ha fått fotfäste inom S:t Klaras trivialskola och Kungliga Krigsakademien på Karlberg.[5]) Att moniteringen i början av 1820-talet tillvunnit sig intresse vid vårt lands apologist- och lärdomsskolor belyses vidare av de ämbetsberättelser och skolrapporter, som inkommit till 1824 års skolrevision. Nyssnämnda handlingar ger således vid handen, att metoden fram till mitten av år 1824 införts på försök vid 5 högre trivialskolor (Maria församlings trivialskola i Stockholm, Jönköpings, Malmö, Strängsnäs och Örebro högre lärdomsskolor) samt vid 4 lägre lärdoms- och apologistskolor (Adolf Fredriks och Storkyrkoförsamlingens apologistskolor i Stockholm, Eksjö lägre lärdomsskola och Jönköpings apologistskola).[6]) Inte osannolikt har växelundervisningen

9) *Ohlander* 1923, s. 61.
1) Se *ovan* s. 247 not 9.
2) *Ohlander* 1923, s. 58.
3) *Ibid.* s. 59 ff.
4) Se *ovan* s. 243 not 9.
5) *Argus* 1821, den 21 feb.
6) *1824 års skolrevision. Inkomna handlingar.* Skriv. från Maria trivialskola, den 12 juni 1824; Jönköpings högre lärdomsskola, den 15 juni 1824; Malmö högre lärdomsskola, den 30 juni 1824; Strängnäs högre lärdomsskola, den 6 juli 1824; Örebro högre lärdomsskola, den 22 juni 1824; Adolf Fredriks lägre apologistskola, den 1 juli 1824; Stockholms Storkyrkoförsamlings apologistskola, den 30 juni 1824; Eksjö lärdomsskola, den 10 juni 1824 samt Jönköpings apologistskola, den 15 juni 1824.

vid några av dessa skolor tillgripits i individualiserande syfte på grund av ett förhållandevis stort och därmed för läraren svårbemästrat elevmaterial. Så kan exempelvis ha varit fallet inom Maria trivialskola och Adolf Fredriks apologistskola, där elevnumerären inom lägsta klassen uppgått till 52 respektive 34 elever.[7]) Huruvida moniteringen här mer har betraktats som en nödlösning än egentligt önskvärd pedagogisk utväg kan ej avgöras med hjälp av de insända skrivelserna. Att man på några håll uppfattat metoden som ett nog så värdefullt didaktiskt medel råder det likväl ingen tvekan om. Trots att antalet elever inom rektorsklassen vid Strängnäs lärdomsskola blott uppgått till 20, har man här brukat den vid grekiska och hebreiska språkens "innanläsning" samt delvis i samband med aritmetikundervisningen.[8]) Från Jönköpings lärdomsskola omtalas åter, att moniteringen införts i de lägre klasserna för "uppmärksamhetens bibehållande".[9]) Växelundervisningens antagande synes här främst ha dikterats av uppfattningen om dess inneboende didaktiska värde. Att döma av skolornas kortfattade rapporter har dock metodens tillämpning på flera punkter starkt avvikit från de brittiska förebilderna. Ringa eller ingen uppmärksamhet synes ha fästs vid moniteringens formella utformning. Vidare och framförallt har den uppenbart endast kommit att brukas inom ramen av en sammanhållen klassläsning, varigenom en mer fri och obunden utveckling av elevernas begåvningsanlag omöjliggjorts. Dessutom har växelundervisningen i huvudsak begränsats till de lägre klasserna, även om ansatser att införa den i vissa ämnen inom högre klasser kan spåras vid några av skolorna.[1])

Moniteringens mer inskränkta tillämpning vid de svenska lärdomsskolorna i början av 1820-talet torde i första hand ha betingats av rådande skolordnings krav på skilda lärosalar för olika avdelningar liksom dess klart uttalade förbud mot en fri flyttning av eleverna mellan olika klasser under pågående läsår.[2]) Detta betyder

7) *Ibid.* Bilaga.
8) *Ibid.* Skriv. från Strängnäs högre lärdomsskola, den 6 juli 1824.
9) *Ibid.* Skriv. från Jönköpings högre lärdomsskola, den 15 juni 1824.
1) Som ovan nämnts har moniteringen vid Strängnäs lärdomsskola förekommit i rektorsklassen vid undervisningen i grekiska, hebreiska och aritmetik. Även inom Örebro och Malmö lärdomsskolor har metoden delvis tillämpats i rektorsklassen vid matematik- respektive latinundervisningen *(1824 års skolrevision. Inkomna handlingar.* Skriv. från Örebro högre lärdomsskola, den 22 juni 1824 och Malmö högre lärdomsskola, den 30 juni 1824).
2) Se *nedan* s. 324.

dock ej, att vårt lands högre skolväsende skulle ha saknat förebilder i fråga om en mer radikal användning av metoden. Sålunda har genom främst J. P. Lefréns försorg vittgående växelundervisningsförsök inletts på Karlbergs Krigsakademi, vars verkningar sträckt sig långt utanför akademiens gränser. Utan överdrift kan i själva verket dessa försök betecknas som huvudincitament för den vidare diskussionen angående metodens antagande inom den lärda skolans krets. Härom vittnar exempelvis 1825 års uppfostringskommittés förhandlingar, där man gång på gång hänvisar till det karlbergska pedagogiska systemet som grundval för en reform av lärdomsskolans organisation och bildningsmedel.[3]) Just det karlbergska systemet synes också i allt väsentligt ha legat till grund från 1828 för Nya Elementarskolans i Stockholm undervisningsprogram[4]) liksom från 1840 för de allt intensivare kraven på en reform av det svenska elementarläroverket. Inte minst mot denna bakgrund finns det här anledning att något närmare söka belysa växelundervisningens förutsättningar och utformning på Karlberg.

Krigsakademien på Karlberg hade 1792 inrättats såsom en för armén och flottorna gemensam kadettskola.[5]) Centralt för verksamheten vid densamma var den sammankoppling av elementarskola med militär tillämpningsskola, som här kommit till stånd.[6]) Således åtnjöt eleverna, vilka intogs i 11—13 årsåldern, förutom utbildning i militära discipliner även undervisning i en rad allmänna skolämnen. Tyngdpunkten inom denna allmänbildning har dock i motsats till de gängse lärdomsskolornas vilat på moderna språk och realia.[7]) I enlighet med akademiens ursprungliga organisation indelades eleverna i slutna klasser, mellan vilka flyttning ägde rum en gång om året.[8]) Alltifrån verksamhetens början har emellertid varje ämne

3) Se *nedan* ss. 359 f., 368, 381, 428 och 460.
4) Se *nedan* s. 462.
5) *Ekstrand* 1937, s. 28.
6) *Ibid.* s. 40. Som Sjöstrand framhåller hade vid krigsakademien "1700-talets försök att vid de militära utbildningsanstalterna förena allmänbildning och specialutbildning slutgiltigt sanktionerats" *(Sjöstrand* 1961, III: 1, s. 238).
7) *Ekstrand* 1937, s. 80.
8) *Ibid.* ss. 33 och 78. I samband med den egentliga undervisningen indelades kadetterna enligt den ursprungliga organisationen i 5 klasser. De tre lägsta tjänade därvid som elementarskola, medan de två högsta utgjorde tillämpningsklasser, uppdelade på lant- och sjölinje. I anslutning till Karl XIII:s beslut att med egna medel bekosta 30 frikadettplatser till ofrälse uppkom 1813—14 även en s. k. "nollklass" *(ibid.* s. 47). Därigenom ökades också kadetternas antal från 80 till 130, vilket i sin tur tvingade fram en förstärkning av undervisningsstaben *(ibid.* s. 48).

haft sin eller sina särskilda lärare (s. k. ambulatorisk läsordning eller ämnesläsning för lärare). En egentlig klassläsning för en enda lärare i stil med de samtida läroverkens undervisningsorganisation synes med andra ord aldrig ha förekommit vid Krigsakademien.[9]) I sin historik över skolan konstaterar också Ekstrand, att den under perioden 1792—1820 varit "före sin tid" i pedagogiskt hänseende.[1]) Slutet av 1810-talet innebar dock enligt samme sagesman en allmän tillbakagång, vilken gav upphov till kritik mot akademiens såväl organisation som undervisning.[2])

Kritiken resulterade bl. a. i att en kommitté tillsattes den 2 december 1818 med uppgift att föreslå de förbättringar, som kunde anses påkallade.[3]) Den 10 maj 1819 förelåg kommitténs betänkande.[4]) Man konstaterar här inledningsvis, att krigsakademien ej helt svarat mot sitt ändamål. Sålunda betecknas den rådande skolorganisationen som ineffektiv med tanke på inrättningens målsättning att vara både "lägsta barnskola" och "högsta MilitairInstitut".[5]) Kommittén säger sig vidare ha funnit väsentliga brister i "sjelfva Undervisningen".[6]) För att råda bot på missförhållandena föreslog man för det första en reorganisation av akademien på två "genom noga bestämda gränsor från hvarandra skiljda, Afdelningar".[7]) För det andra rekommende-

9) *Stål* 1848, s. 5. Jfr vidare *Ekstrand* 1937, s. 72.
1) *Ekstrand* 1937, s. 80.
2) *Ibid.*
3) *Ibid.* s. 49. Kommittén bestod av akademiens kansler greve C. B. von Stedingk (d. 1837), ordförande, statsrådet amiralen friherre O. R. Cederström (d. 1833) samt generalmajorerna friherrarna C. F. von Cardell (d. 1821), B. E. Franc-Sparre (d. 1837) och M. B. Björnstjerna (d. 1847).
4) *Krigsskolans arkiv. Militäravd. Serie F. Avskrifter.* Skrivelse från kommittén till Kungl. Maj:t, den 10 maj 1819. Nämnda skrivelse utgör som framgår av signum en avskrift av kommitténs betänkande till Kungl. Maj:t. Enligt Ekstrand skulle denna avskrift förvaras i Krigsarkivet under rubriken "Karlbergiana" *(Ekstrand* 1937, s. 49 not 43). Några arkivalier under detta signum synes numera inte existera. Genom en tillfällighet har jag lyckats återfinna berörda avskrift under signum "Krigsskolans arkiv. Militäravd. Serie A I. Koncept 1819". Enligt meddelande från krigsarkivarie B. Broomé har avskriften senare överflyttats till ovan angiven serie *(Brev från B. Broomé till författ.*, den 24 okt. 1972).
5) *Krigsskolans arkiv. Militäravd. Serie F. Avskrifter.* Skrivelse från kommittén till Kungl. Maj:t, den 10 maj 1819.
6) *Ibid.*
7) *Ibid.* Av skolans tilltänkta 5 huvudklasser skulle de 3 lägsta utgöra den s. k. "Lägre Afdelningen", medan de 2 översta skulle bilda den högre eller egentliga "Cadettcorpsen". För att motverka en för tidig avgång från akademien liksom för att skänka möjlighet till fördjupade studier i "de högre Mathematiska och Militaira Vetenskaperna" ansågs vidare nödvändigt att inrätta en 6. klass *(ibid.)*.

rades en rad förändringar vid undervisningen i såväl militära som icke militära ämnen.[8]) Friheten för lärarna att var för sig uppgöra undervisningsplaner och metoder fann kommittén förkastlig. Sistnämnda inställning stämmer väl med de åsikter, som kommittéledamoten von Cardell framfört i ett utlåtande av den 17 februari 1819 "rörande LäroMethoden och Undervisningsämnen vid Carlbergs KrigsAcademie".[9]) Några större nyheter i metodiskt hänseende har emellertid varken von Cardells eller kommitténs utlåtanden inneburit. Man har i princip nöjt sig med att anvisa partiella förändringar i anslutning till varje enskilt undervisningsämne. Uppenbart har

Kommitténs reorganisationsförslag påminner i allt väsentligt om de synpunkter, som M. B. Björnstjerna senare framfört i sina "Tankar rörande Kongl. Krigs-Akademiens Reorganisation, jemte Befordringssättet till första Officersgraden" *(Björnstjerna* 1820, s. 15 ff.). Sålunda påtalas här vikten av att noga avgränsa akademiens båda huvudavdelningar. Därigenom skulle nämligen olika undervisningsmetoder kunna brukas för skilda åldersstadier. Vidare kunde man på så sätt uppskjuta elevernas yrkesval, vilket av Björnstjerna ansågs som centralt med tanke på själsförmögenheternas långsammare utveckling "i de nordiska länderna" *(ibid.* s. 15). I sin lilla skrift ansluter han sig också helhjärtat till förslaget om en förlängning av studietiden vid akademien. I motsats till kommittén motiverar dock Björnstjerna denna förlängning främst med kravet på en mer fördjupad moralisk fostran av kadetterna *(ibid.* ss. 17 f. och 24 f.). Som helhet betraktat synes dock som nämnts hans reorganisationsförslag överensstämma med kommitténs. Med tanke på att Björnstjerna tillhört kommittén (se *ovan* s. 301 not 3), torde det vara rimligt att antaga, att just han dikterat dess framlagda synpunkter beträffande akademiens nyorganisation.

8) *Krigsskolans arkiv. Militäravd. Serie F. Avskrifter.* Skrivelse från kommittén till Kungl. Maj:t, den 10 maj 1819. Kommitténs ändringsförslag beträffande undervisningen finns återgivna i Ekstrands arbete *(Ekstrand* 1937, s. 81 f.).

9) *Krigsskolans arkiv. Militäravd. Serie F. Avskrifter.* Utlåtande av C. F. von Cardell, den 17 feb. 1819. Kommittén synes ha givit von Cardell i uppdrag att granska den vid akademien bedrivna undervisningen. Under alla förhållanden utgav denne som nämnts ett utlåtande i denna sak. Så gott som samtliga lärares undervisning bestås här en bister kritik. Sålunda säges exempelvis undervisningen i historia ske genom de mest torra kompendier, som kan uppletas. Den rådande språkundervisningen har i sin tur ansetts leda till brister såväl i uttal som grammatik. Likaså rubricerar von Cardell elevernas kunskaper i matematik som direkt undermåliga. Inte minst har kadetterna i detta ämne bedömts sakna den "Förståndets bildning", som med nödvändighet fordras för att kunna skilja "det sanna från det origtiga" *(ibid.).* Som ett led i att förbättra matematikundervisningen rekommenderar von Cardell under tämligen tydlig påverkan av Pestalozzis åskådningslära "ett systematiskt fortskridande från förståndsbegrepp till enkla sanningar, och derifrån till mera invecklade och genom de förra strängt bevista satser och Theoremer" *(ibid.).* En förbättrad undervisningsmetodik vid Krigsakademien i dess helhet anses vidare kräva en avveckling av den enskilde lärarens intentioner att följa "sin egen Läromethod" *(ibid.).* Sistnämnda påpekande stämmer som ovan antytts väl med de åsikter, som kommittén framfört i sitt betänkande. De förändringar beträffande undervisningen i skilda läroämnen, som kommittén rekommenderat, synes också i stort ha inspirerats av von Cardell.

man vidare genomgående satt sin tillit till en traditionell och omedelbart lärarledd undervisning. I det förslag till stat, som kommittén framlade i februari 1820, betecknas också skickliga lärare som säkraste medel till "en god Undervisning".[1]) Ja, elevernas framgång beror som det heter främst på "den anda och den håg hvaraf Lärarne lifvas", och som ej kan väckas genom "Reglementariska föreskrifter".[2])

I sistnämnda citat spårar man en viss uppmjukning av kommitténs tidigare så bestämda förkastelsedom över lärarnas valfrihet beträffande undervisningsmetod. Krigsakademiens lärare och t. f. guvernör Casimir Reuterskiöld (d. 1848) har till synes ej heller helt åtlytt Kungl. Maj:ts befallning av den 28 juni 1820 om att de av kommittén föreslagna riktlinjerna "i afseende på Läro-methoden" skulle införas på försök.[3]) Under Reuterskiölds korta guvernörsmandat kom i själva verket grunden att läggas till en total omgestaltning av akademiens undervisning.[4]) Sålunda uppger sig hans ryktbare efterträdare J. P. Lefrén ha funnit "försök till vexelundervisningens införande" i samband med sin ankomst till skolan våren 1821.[5]) Enligt Lefrén skulle Reuterskiöld understödd av "fördomsfrie Lärare" ha inlett dessa försök "i några ämnen" under vintern samma år.[6]) Sistnämnda påpekande stämmer väl med de ovan omtalade upplysningarna i tidningen "Argus".[7]) Får man tro P. R. Svensson, skulle de brittiska skolförebilderna närmast ha introducerats av lektor Sven Petter Ågren (d. 1860).[8]) Som framgår av den förres förteckning över "Besökande uti Philipsenska skolan" har Ågren vid ett par tillfällen besökt denna inrättning.[9]) Genom Svenssons försorg kan han sålunda

1) *Krigsskolans arkiv. Militäravd. Serie A I. Koncept 1820.* Skrivelse från kommittén till Kungl. Maj:t, den 16 feb. 1820.
2) *Ibid.*
3) *Krigsskolans arkiv. Militäravd. Kungl. brev 1811—1821,* den 28 juni 1820.
4) Reuterskiöld uppehöll tjänsten som t. f. guvernör på Karlberg f. o. m. den 28 juni 1820 t. o. m. den 27 mars 1821 (jfr *Krigsakademiens å Karlberg Kansler och guvernör till Kungl. Maj:t 1819—1821.* Brev från C. B. von Stedingk, den 2 maj 1821).
5) *Lefrén* 1825, s. 43.
6) *Ibid.*
7) Se *ovan* s. 298.
8) *Svensson* 1823, s. 77. Utan närmare hänvisning uppges i uppslagsverket "Svenska Män och Kvinnor", att Ågren på eget initiativ skulle ha infört moniteringen på Karlberg 1820 *(Svenska Män och Kvinnor,* VIII, s. 488).
9) *H. O. Rolands privata samling.* Namn på Besökande uti Philipsenska skolan eller Maria Läro och Arbets Inrättning 1819—27. Enligt denna förteckning skulle Ågren ha gästat skolan den 27 okt. 1820 samt den 8 nov. 1821.

mycket väl ha erhållit grundläggande kunskaper beträffande de brittiska skolplanerna och deras praktiska handhavande. Påpekas må även i sammanhanget, att Ågren inom 1825 års uppfostringskommitté definitivt sällat sig till växelundervisningens försvarare.[1]) Mycket talar med andra ord för att just han varit den, som infört metoden på Karlberg. I en chefsorder 1820 omtalas Ågren som lärare i geografi, svenska språket, stilskrivning och franska.[2]) Man torde därför kunna anta, att moniteringen i första hand har tillämpats i något eller några av dessa ämnen.[3]) Reuterskiöld skulle också enligt en promemoria från Lefrén till statssekreteraren för krigsärenden ha avgivit ett utlåtande över metoden som grundval "för det som vidare skall tillgöras".[4]) I "AnnotationsBok i KrigsÄrender" för åren 1820—21 finns också angivet diverse inkomna skrivelser från Krigsakademiens såväl kansler som guvernör rörande "förändringar vid Undervisningsverket".[5]) Dessa handlingar har likväl icke kunnat påträffas. Förmodligen har de på ett eller annat sätt försvunnit.[6]) Några ytterligare uppgifter angående de inledande växelundervisningsförsöken på Karlberg har ej heller stått att finna i det källmaterial, som funnits till hands för denna framställning.[7]) Av allt att döma har

1) Se *nedan* s. 363 not 6.
2) *Krigsskolans arkiv. Militäravd. Serie A II. Chefsorder 1818—1822,* den 16 sept. 1820.
3) Ågren synes inte minst ha varit varmt intresserad av geografi, vilket bl. a. belyses av att han 1830 utgav en "Fysisk Jordbeskrifning". Boken utgör en lärobok i geografi avseende "den Allmänna Undervisningen" *(Ågren* 1830, s. 1). Närmast synes han med nämnda arbete ha avsett att bibringa eleverna fördjupade insikter i geografisk konstruktionsritning. Med tillhjälp av lärobokens anvisningar och modellkartor har eleverna som första moment på s. k. konstruktionstavla haft att utföra diverse kartkonstruktioner. Som andra moment skulle de därefter "ur minnet" söka "konstruera" dessa avbildningar *(ibid.* se t. ex. ss. 8, 12, 15, 18 och 23). Moniteringen torde ha legat ganska nära till hands vid i synnerhet det förstnämnda av dessa båda moment. Kanske har metoden primärt kommit att användas på Karlberg just i samband med geografiundervisningen.
4) *J. P. Lefréns samling. E 4570.* Promemoria till statssekreteraren för krigsärenden, den 15 nov. 1821.
5) *AnnotationsBok i KrigsÄrender* 1820, nr 312, 333 och 646,; *Ibid.* 1821, nr 53 och 171.
6) Beträffande 1820 års skrivelser finns i diariet antecknat att utlåtandet i ärendet saknas *(ibid.* 1820, nr 646). Ej heller har skrivelsen från 1821 kunnat påträffas bland statskontorets skrivelser till Kungl. Maj:t, där den, om den bevarats, rimligtvis borde ligga som bilaga. På Riksarkivet uppger man också sistnämnda skrivelse som saknad *(Brev från Riksarkivet gn. S. Smedberg till författ.,* den 18 okt. 1972).
7) Enligt Ekstrand skulle fri flyttning mellan akademiens olika klasser ha införts våren 1822 "och växelundervisningen några månader tidigare" *(Ekstrand* 1937, s. 85). Som grundval för detta sitt påstående hänvisar han beträffande den fria

metoden endast tillämpats inom ramen av en sluten klassläsning. De åtgärder, som vidtagits beträffande akademiens undervisning, karakteriseras också av Lefrén som blott "partiela förändringar".[8])

Som nyutnämnd t. f. guvernör kom Lefrén med stor energi och kraft att fortsätta de inledda växelundervisningsförsöken på Karlberg.[9]) Tillsammans med lärarkåren uppger han sig omgående ha sökt genomföra "det nya Systemet och utleta de former som öfverensstämde med dess grund-idé och voro till Läroverkets beskaffenhet passande".[1]) Lefrén har emellertid i samband härmed inte nöjt sig med blott partiella förändringar. Fastmer åsyftade han en radikal omgestaltning av akademiens verksamhet med moniteringen som metodiskt huvudfundament. En grundtanke synes därvid ha varit att tillvarataga den enskilde individens anlagsmöjligheter och åstadkomma en för alla likvärdig moralisk och medborgerlig fostran av kadetterna. Typiskt nog har Lefrén ställt sig djupt skeptisk inför den rådande klassläsningsprincipen.[2]) Genom en traditionell klassläsning tvingades nämligen enligt hans mening samtliga elever, oav-

flyttningen till ett kungligt brev av den 30 april 1822 och i fråga om växelundervisningens införande till guvernörsorder den 5 oktober 1821 *(ibid.* s. 85 not 25 och 26). Ekstrands beskrivning överensstämmer dock ej helt med den faktiska utvecklingen vid akademien. Sålunda har här en fri flyttning mellan klasser förekommit redan under loppet av år 1821 och detta i exakt samma utsträckning som medgavs i nyssnämnda kungliga brev (se *nedan* s. 308 f.). Vad åter beträffar växelundervisningen har den med tämligen stor säkerhet tillämpats i vissa ämnen alltifrån början av samma år, ja kanske t. o. m. redan 1820. Några närmare uppgifter om metodens introduktion har likväl ej stått att återfinna i de guvernörsorder, som utgått åren 1818—24 (jfr *Krigsskolans arkiv. Militäravd. Serie A II. Chefsorder* 1818—1822, 1821—1822 och 1823—1824). Ej heller har några antydningar om moniteringens antagande på Karlberg kunnat spåras inom militäravdelningens många koncept åren 1819—21 (jfr *Krigsskolans arkiv. Militäravd. Serie A II. Koncept* 1819, 1820 och 1821), inkomna handlingar till akademiens kanslersämbete (jfr *Krigsskolans arkiv. Militäravd. Serie A II. Ink. handlingar till Kanslersämbetet för Krigsakademien* 1797—1858) eller inkomna handlingar till guvernörsämbetet (jfr *Krigsskolans arkiv. Militäravd. Serie A II. Ink. handlingar till guvernörsämbetet* 1820—1821). Påpekas må även i sammanhanget, att varken akademiens kansler eller guvernör inrapporterat några växelundervisningsförsök till Kungl. Maj:t perioden 1819—21 (jfr *Krigsakademiens å Karlberg kansler och guvernör till Kungl. Maj:t* 1819—1821).

8) *J. P. Lefréns samling. E 4570.* Promemoria till statssekreteraren för krigsärenden, den 15 nov. 1821.

9) Lefrén förordnades den 28 mars 1821 som t. f. guvernör vid Krigsakademien *(Krigsakademiens å Karlberg kansler och guvernör till Kungl. Maj:t 1819—1821.* Skrivelse från C. B. von Stedingk, den 2 maj 1821). Under loppet av år 1824 utnämndes Lefrén till ordinarie guvernör, på vilken post han kvarstod till ett stycke in på år 1839 *(Wennerström* 1936, s. 59).

1) *Lefrén* 1825, s. 44.

2) *Lefrén* 1824, s. 94.

sett förmåga och förutsättningar, att inhämta de olika klassernas kurser på viss bestämd tid. Tröga och obegåvade disciplar kom på så sätt att hindra flitiga och begåvade att fortgå i sina studier. Likaså innebar en sådan schematisering en direkt orättvisa mot svagare elever, som måste gå om en klass och då på nytt tvingades läsa även de ämnen, vari de tidigare erhållit godkända kunskaper. I fråga om själva kunskapsinhämtandet beaktades på så vis varken de inter- eller intraindividuella begåvningsdifferenserna. Kort sagt har kadetterna för att citera Lefrén blott uppfattats och behandlats som "massa".[3]) Klassläsningsprincipen med dess lärarcentrerade bildningsverksamhet framstod därigenom också som ett hinder för en mer ändamålsenlig fostran. I sina "Tankar rörande Carlbergs Krigs-Academi 1823" påpekar således Lefrén mycket bestämt, att tidigare undervisningsorganisation lett till vanvård av ungdomens "moraliska bildning".[4]) Denna brist har han vidare uppfattat som så mycket allvarligare, då huvudföremålet beträffande akademiens verksamhet måste vara "at odla elevernas moraliska sinne".[5])

För att råda bot på nämnda missförhållanden och åstadkomma en militär bildning präglad av såväl variation som likformighet hänvisar Lefrén genomgående i sina skrifter till kombinationen ämnesläsning, växelundervisning och fri flyttning som enda framkomliga utväg.[6]) Under hans ledning omvandlades också Krigsakademien åren 1821—24 gradvis till en växelundervisningsskola uppdelad i enlighet med 1818 års kommittés förslag på en nedre och en övre huvudavdelning.[7]) Av Lefréns "Berättelse" får man ett bestämt intryck av att han innerst inne drömt om en förening av de båda avdelningarna. Därigenom skulle ju vägen ha legat öppen för en mer vidsträckt frihet i fråga om enskilt anlagsförverkligande. En dylik sammanslagning har emellertid som han konstaterar ej varit möjlig att verkställa på grund av akademiens "blandade natur".[8]) Lefrén nödgades därför att inskränka sina reformplaner till en förening av de olika klas-

3) *Ibid.*
4) *J. P. Lefréns samling. E 4570.* Tankar rörande Carlbergs Krigs-Academi 1823.
5) *Ibid.*
6) Se *ovan* s. 265 f.
7) Se *ovan* s. 301. Den av 1818 års kommitté föreslagna nyorganisationen fastställdes i kungl. brev av den 28 juni 1820 att gälla f. o. m. hösten 1821 *(Krigsskolans arkiv. Militäravd. Kungl. brev 1811—1821,* den 28 juni 1820).
8) *Lefrén* 1824, s. 116. Med uttrycket "blandade natur" torde Lefrén ha åsyftat den sammanslagning av elementarskolan med militär tillämpningsskola, som förelåg vid akademien (jfr *ovan* s. 300).

serna inom respektive huvudavdelning. Endast inom ramen av nyssnämnda båda avdelningar har med andra ord det förordade systemet med ämnesläsning, växelundervisning och fri flyttning kunnat förverkligas. Ansträngningarna inriktades därvid primärt på att få till stånd ändamålsenliga undervisningslokaler. I en promemoria av den 6 juni 1821 betecknar således Lefrén inredningen av lämpliga lärosalar som en förstahandsuppgift, om "växelundervisningen skall fortsättas *ändamålsenligt*".[9]) På hans inrådan och i klar motsättning till 1818 års kommittés intentioner påbörjades också under senare delen av år 1821 en rivning av väggarna mellan de båda avdelningarnas klasser. Av de ursprungliga fem lektionssalarna i manbyggnadens nordvästra flygel tillskapades på så vis två större klassrum.[1]) Första etappen av denna ombyggnation synes enligt en chefsorder ha uppnåtts den 5 oktober 1821.[2]) Sålunda omtalas här en förening av klasserna 1—3 "uti nedra lärosalen".[3]) Detta får dock inte tolkas som en absolut sammanslagning av nedre avdelningens klasser. Varje elev har fortfarande hänförts till en bestämd klass. I motsats till tidigare undervisningsorganisation möjliggjorde emellertid den

9) *J. P. Lefréns samling. E 4570.* Ödmjuk Promemoria rörande K. K. Academien, den 6 juni 1821. Kursiv. min.

1) Enligt Nordberg nedrevs 1821 de ursprungliga mellanväggarna i manbyggnadens nordvästra flygel *(Nordberg* 1945, s. 129). Därigenom skulle ett stort rum ha uppkommit, som efter ytterligare utvidgning 1845 omfattade hela denna flygel *(ibid.)*. Nordbergs beskrivning framstår dock som något vilseledande. Genom ombyggnationen 1821 har således inte ett utan snarare som Ekstrand antyder två större rum tillskapats inom den nordvästra flygelbyggnaden *(Ekstrand* 1937, s. 180. Någon officiell ritning över nyssnämnda interiörförändring har icke kunnat påträffas (jfr *Krigsskolans arkiv. Äldre ritningar öfver slottet och flyglarna på Karlberg)*. Detta betyder dock ej, att rivningen av väggarna mellan de ursprungliga fem lektionssalarna aldrig skulle ha verkställts. Flera källor bestyrker tvärtom, att en sammanslagning ägt rum. Sålunda utvisar akademiens "Lections Tabell" den 13 maj—15 juli 1822 en gemensam undervisning av de olika klasserna inom respektive huvudavdelning *(Krigsskolans arkiv. Militäravd. Serie A II. Chefsorder 1818—1822,* Lections Tabell den 13 maj—15 juli 1822). Vidare framgår av Lefréns "Berättelse", att nedre och övre avdelningarnas klasser undervisats i två åtskilda lärorum *(Lefrén* 1824, s. 114). En återfunnen blyertsskiss i J. P. Lefréns samling ger likaså en konkret bild av ifrågavarande interiörförändring. Att döma av denna skiss har de båda lektionssalarna åtskilts av en korridor. Med utgångspunkt från äldre ritningars skalangivelser har deras ytinnehåll beräknats till omkring 173 respektive 132 m². Det större av de båda rummen torde motsvara den i chefsordern av den 5 oktober 1821 omtalade "nedra lärosalen" *(Krigsskolans arkiv. Militäravd. Serie A II. Chefsorder 1818—1822,* den 5 okt. 1821).

2) *Krigsskolans arkiv. Militäravd. Serie A II. Chefsorder 1818—1822,* den 5 okt. 1821.

3) *Ibid.*

"vägglösa" skolan i förening med ämnesläsningsprincipen dessutom en indelning av eleverna i "klass-kurser".[4]) En kadett kunde därigenom exempelvis tillhöra första klassens läs- och skrivkurser, andra klassens geografikurs och tredje klassens historiekurs.[5]) För en ytterligare individualisering har vidare enligt ovannämnda chefsorder samtliga klasser uppdelats på ringar eller läxlag, mellan vilka upp- och nedflyttningar tänktes ske under pågående lektioner.[6]) Likaså medgavs flyttning till högre klass inom varje enskilt kunskapsämne, så snart eleverna befanns "skickliga att i detta ämne uppflyttas i högre Class".[7]) Först efter att ha uppfyllt fordringarna i samtliga läroämnen för en viss klass har de dock ansetts tillhöra närmast högre klass. Lefrén har med andra ord redan i inledningsskedet av sina skolförsök motsatt sig en frihet, varigenom ojämnhet och bristande samband mellan undervisningsämnena kunnat uppkomma.[8]) Med all rätt karakteriserar han också 1825 "det Carlbergska pedagogiska systemet" som ett uttryck för "*Full frihet inom bestämda gränsor*".[9]) För det konkreta förverkligandet av detta skolprogram har som nämnts moniteringen uppfattats som ett ofrånkomligt medel. Enligt chefsordern av den 5 oktober 1821 skulle därför från och med detta datum metoden brukas i "alla ämnen" inom den nedre avdelningen.[1]) Lärarna uppmanades därvid att blott utse de elever till monitörer, som verkligen tillhörde respektive ämnes "högre plats".[2]) Vid behov borde likaså för varje ämne tillsättas två generalmonitörer med uppgift att som lärarens närmsta medhjälpare leda "Classens göro-

4) Jfr *ovan* s. 265.
5) Lefrén har tänkt sig en indelning i "klass-kurser" med utgångspunkt från "sträng logisk följd" *(Lefrén* 1825, s. 48). Skrivkurserna för klasserna 1—3 omfattade exempelvis följande innehåll:
klass 1: stilskrivning med särskilt avseende på jämn och riktig "formation" av bokstäverna;
klass 2: stilskrivning med särskilt beaktande av "jemnhet, stadga och ledighet";
klass 3: rättskrivning efter diktamen och översättningsövningar *(Krigsskolans arkiv. Militäravd. Serie A II. Chefsorder 1823—1824*, den 18 jan. 1823).
6) Enligt chefsorder av den 12 september 1821 skulle varje klass indelas i "hvarken flere eller färre än 5 grader (ringar), men antalet af Cadetter tillhörande hvarje af dessa 5 nummer bestämmer lärarne" *(Krigsskolans arkiv. Militäravd. Serie A II. Chefsorder 1821—1822*, den 12 sept. 1821).
7) *Krigsskolans arkiv. Militäravd. Serie A II. Chefsorder 1818—1822*, den 5 okt. 1821.
8) Jfr *ovan* s. 266.
9) *Lefrén* 1825, s. 46. Kursiv. i orig.
1) *Krigsskolans arkiv. Militäravd. Serie A II. Chefsorder 1818—1822*, den 5 okt. 1821.
2) *Ibid.*

mål i ämnet".[3]) Som framgår av Lefréns "Berättelse" har monitörerna ombesörjt såväl undervisning som repetition av de läxor, som vederbörande lärare förelagt eleverna inom de olika ringarna.[4]) Vidare examinerade de sina kamraters kunskaper och orienterade läraren om var och ens framsteg. Däremot ägde monitörerna ingen befogenhet att förrätta eventuell flyttning till högre ring eller klass.[5])

Några mer detaljerade riktlinjer beträffande växelundervisningens utformning synes i övrigt inte ha utarbetats. Fastmer har lärarna "med fullkomlig frihet" tillåtits vidtaga de modifikationer, som ansetts behövliga vid metodens tillämpning på Karlberg.[6]) Den ringa uppmärksamhet, som till synes fästs vid moniteringens formella delar, rimmar väl med de synpunkter, som Lefrén givit uttryck för i sina skrifter.[7]) Huvudsaken har för honom varit att värna om metodens möjliggörande av självverksamhet och därmed förknippade inbördes tävlan och bistånd. I fråga åter om utformningen av växelundervisningens detaljer har Lefrén medvetet överlämnat den åt akademiens lärarstab.

Småningom kom metoden även att få fäste inom Krigsakademiens övre avdelning. Chefsordern av den 5 oktober 1821 ger vid handen, att man denna tidpunkt har varit beredd att inreda skolans "öfre Lärosal"[8]), varefter, "så vidt hvarje ämnes beskaffenhet det medgifver", gemensamma lektioner skulle hållas för klasserna 4—5.[9]) Lärarna anmodades med anledning härav att bruka "den så nyttiga

3) *Ibid.*
4) *Lefrén* 1824, s. 108.
5) Sedan en monitör anmält, att en eller flera elever i ringen hade inhämtat de för denna föreskrivna kunskaperna, förrättade läraren examen. Den, som blev godkänd, flyttades därvid till närmast högre ring, under det att "den, som ej kan med besked hvad till ringen hörer", blev kvar i ringen för att senare undergå förnyad examen *(ibid.)*. Sedan kadetterna passerat klassens ringar och på egen hand repeterat hela "klasskursen", hade de att anmäla sig hos läraren för tentamen i dennes hem. Beroende på därvid ådagalagda kunskaper fick kadetterna antingen tillstånd att anmäla sig till flyttningsexamen hos avdelningens s. k. "styresman" eller hänvisades de till ytterligare repetition av kursen *(ibid.* s. 109). Den klassexamen, som avlades efter inhämtandet av ett ämnes "klass-kurser", och som i händelse av godkännande medförde flyttning i ämnet till närmast högre klass, ägde rum inför "öppna dörrar" och i närvaro av bl. a. avdelningens styresman och guvernör *(ibid.)*.
6) *Krigsskolans arkiv. Militäravd. Serie A II. Chefsorder 1818—1822*, den 5 okt. 1821.
7) Se *ovan* s. 268.
8) Jfr *ovan* s. 307 not 1.
9) *Krigsskolans arkiv. Militäravd. Serie A II. Chefsorder 1818—1822*, den 5 okt. 1821.

växelundervisnings methoden" samt "att småningom så ordna formen af lärokurserna att de framdeles kunna begagnas vid den gemensamma undervisningen inom öfre afdelningen".[1]) Exakt när denna sammanslagning och övergång till moniteringen ägt rum, har icke kunnat fastställas. Att döma av schemat för perioden den 13 maj—15 juli 1822 synes en samundervisning av klasserna 4—5 ha kommit till stånd i vissa ämnen.[2]) Troligen har också i samband härmed en övergång skett till ämnesläsning och växelundervisning. Nämnda övergång har emellertid varit förknippad med flera svårbemästrade problem. För det första omfattade övre avdelningen både lant- och sjölinje med skilda ämneskretsar i fråga om såväl militära tillämpningsämnen som en del allmänna discipliner.[3]) För det andra motarbetades det "nya" systemet genom det skarpa åtskiljande mellan elementar- och tillämpningsskola, som 1818 års kommitté funnit i så hög grad önskvärt.[4]) Inte minst uppstod härigenom svårigheter, då kadett i 3. klassen skulle fortsätta vissa ämnen i övre avdelningens kurser. Till en början har därför inom nyssnämnda avdelning ämnesläsning och växelundervisning endast kunnat komma i fråga i de för klasserna 4—5 gemensamma läroämnena. Vidare och i konsekvens härmed tvingades man att begränsa den fria flyttningen mellan klasser till att enbart omfatta den lägre avdelningen.[5]) Som framgår av Lefréns "Berättelse" har dock reformarbetet fortsatt i vad det gällt att utarbeta lämpligt avpassade och fördelade "klass-kurser" inom såväl militära som icke-militära undervisningsämnen.[6]) En allmän övergång till ämnesläsning och växelundervisning blev härigenom undan för undan möjlig, samtidigt som hindren för en fri fortgång mel-

1) *Ibid.*
2) Jfr *ovan* s. 307 not 1.
3) En tablå över förekommande läroämnen vid Krigsakademien år 1823 återfinns hos Ekstrand *(Ekstrand* 1937, s. 272).
4) Se *ovan* s. 301 f.
5) Genom akademiens kansler bestämdes den 19 april 1822, att fri flyttning endast fick förekomma mellan nedre avdelningens klasser *(Krigsskolans arkiv. Militäravd. Serie A II. Chefsorder 1818—1822,* den 19 april 1822). Endast med kanslerns medgivande fick kadett flyttas under pågående läsår mellan 3.—4. klasserna respektive 4.—5. klasserna *(ibid.).* Dessa flyttningsbestämmelser fastställdes av Kungl. Maj:t den 30 april 1822 som generellt giltiga, intill dess en fastare reglering av akademiens verksamhet blev möjlig att genomföra *(Krigsskolans arkiv. Militäravd. Serie A II. Chefsorder 1818—1822,* avskrift av kungl. brev, den 30 april 1822).
6) *Lefrén* 1824, s. 115 f. Jfr vidare *Ekstrand* 1937, s. 86. De praktiska militära övningarna på somrarna synes icke ha berörts av Lefréns reformarbete utan organiserats "ungefär på samma sätt som tidigare" *(ibid.).*

lan högre avdelningens klasser undanröjdes. Krönet på hela denna utveckling kan sägas ha uppnåtts den 14 december 1824, då genom kungligt brev den samfällda officersexamen upphävdes till förmån för en tidsligt obunden avgång.[7])

Moniteringens allmännare bekantgörande liksom dess allt hastigare frammarsch i svenska skolor under 1820-talets början har naturligt nog uppmärksammats inom vårt lands högsta skolmyndigheter och beslutsorgan. Härom vittnar inte minst riksdagsförhandlingarna 1823 liksom överläggningarna inom 1812 års uppfostringskommitté och 1824 års skolrevision. Metoden har därvid på förhållandevis kort tid accepterats som folkbildningsmedel. Däremot synes man på ledande skolhåll ha varit betydligt osäkrare beträffande dess värde och användbarhet inom lärdomsskolorna.

För att börja med 1823 års riksdag har folkundervisningsdebatten här i stor utsträckning kretsat kring just växelundervisningen. Typiskt nog kom sålunda metoden att aktualiseras i flertalet av de motioner, som siktade till en förbättrad folkbildning. I första hand har moniteringen därvid brukats som slagträ i kampen för en mer allmän och offentlig folkundervisning. Som framgår av motionerna synes man också på en del håll ha varit övertygad om metodens pedagogiska förtjänster. Ej heller har man varit främmande inför tanken på tvångsbetonade åtgärder för växelundervisningens befordran.

Frågan om en vidgad och mer ändamålsenlig folkupplysning synes vid 1823 års riksdag primärt ha väckts i adeln genom en motion av friherre Carl Otto Palmstjerna (d. 1878).[8]) Närmast på grundval av civistiska motiv krävde denne ett förbättrat skolväsende inom rikets landsbygdsförsamlingar med ordnad undervisning i läsning, skrivning och räkning. Åtminstone borde "nödige simpla Elementarskolor" inrättas i mer tätt befolkade delar av landet.[9]) De gällande skolförfattningarna har nämligen enligt Palmstjerna "länge visat sin ofullständighet och hundratals Socknar som äro utan några slags skolor, vittna om nödvändigheten att vidtaga någon allmänt verkande åtgärd uti detta hänseende".[1]) Som sådan föreslogs, att klockaren skulle undervisa barnen "uti läsa, skrifva, räkna efter *nyare metho-*

7) *Krigsskolans arkiv. Militäravd. Kungl. brev 1824,* den 14 dec.
8) *RoA prot.* 1823, bil. 1, s. 399 ff.
9) *Ibid.* s. 400.
1) *Ibid.*

der".[2]) Vilka metoder Palmstjerna åsyftat framgår ej av hans motion. Att han kan ha haft växelundervisningen i åtanke är inte otänkbart, även om han i senare sammanhang tämligen bestämt motsatt sig dess införande inom lärdomsskolorna.[3])

En bestämd fordran på moniteringens införande inom de svenska folkskolorna möter man däremot i en motion av bondeståndsledamoten Nils Persson (d. 1867), vars skolprogram i övrigt starkt påminner om Palmstjernas.[4]) Sålunda framhåller Persson vikten av att den svenska allmogen bibringas en offentlig "medborgerlig upplysning".[5]) I likhet med Palmstjerna har han också slagit vakt om den befintliga "klockare-skolan". Framförallt understryker emellertid Persson nödvändigheten av ett allmänt antagande av växelundervisningen. Någon närmare motivering härför lämnas likväl inte. Förmodligen har han i första hand uppfattat metoden som en prisbillig utväg till en mer allmän och offentlig folkbildning. Under alla förhållanden har Persson i sin motion siktat till en närmast obligatorisk användning av moniteringen inom vårt lands folkskolor. Enligt hans mening borde således ingen anställas som klockare utan att äga "vitsordad insigt i växelundervisningen och skicklighet att förestå en växel-undervisningsskola".[6])

Liknande tankegångar gör sig också gällande i en av prosten Carl Gustaf Almgren (d. 1828) inlämnad motion.[7]) Sålunda framhålles här, att klockaren bör vara "undervisare enligt den method som allmänt är erkänd såsom den bästa — och för närvarande tid är Växelundervisningen så erkänd".[8]) I överensstämmelse härmed förordade Almgren en omarbetning av 1686 års kyrkolag beträffande klockarens skyldigheter i samband med den grundläggande barnundervisningen. Huvudsyftet med Almgrens motion kan annars sägas ha varit

2) *Ibid.* Kursiv. min.
3) Som framgår av riksdagsförhandlingarna 1844—45 synes Palmstjerna ha ställt sig tämligen avvisande till kraven på en omvandling av den svenska lärdomsskolan i enlighet med ämnesläsningens och växelundervisningens principer *(RoA prot.* 1844—45, 7, s. 44 ff.). I politiskt hänseende har han för övrigt betecknats som företrädare för en närmast konservativ samhällsuppfattning *(Meddelanden från Riddarhuset* 1948, 4, s. 104 f.). Detta förhållande har att döma av riksdagsförhandlingarna 1823 likväl inte förhindrat, att han sällat sig till reformmännen på folkundervisningens område.
4) *Bd prot.* 1823, 2, s. 35 ff.
5) *Ibid.* s. 35.
6) *Ibid.* s. 36.
7) *Pr prot.*, 1, s. 614 ff.
8) *Ibid.* s. 616.

att få till stånd folkskolor över hela riket. Betydligt utförligare än föregående motionärer uppehåller han sig därvid vid själva undervisningsmetoden, vilken i huvudsak säges böra bedömas enligt sin ändamålsenlighet liksom enligt principen om minsta möjliga "kostnad för Staten".[9]) Almgren anser att växelundervisningen uppfyller båda dessa krav. Å ena sidan väcker nämligen metoden barnens "lust att lära, som gör att de gerna gå sin fjerdedels mil . . . till och från Scholan".[1]) Å andra sidan möjliggör den en folkbildning "med så liten kostnad för Staten som ske kan".[2]) Från båda dessa aspekter har moniteringen av Almgren uppfattats som "applicable" inom såväl "fixerade" som ambulatoriska skolor "på de flästa landsbygder".[3]) Metoden anser han för övrigt så välkänd i Sverige, att den inte kräver närmare presentation. Men skulle ännu "någon vara okunnig eller tveksam i sitt omdöme derom — så äger man tillfälle att sjelf se; — Och när man ser, utan fördom och utan flygtighet; så tror man: — Och snart är man benägen fråga: huru skall denna methoden blifva allmänneligen använd"?[4]) Det råder knappast någon tvekan om att prosten Almgren har varit djupt övertygad om växelundervisningens såväl pedagogiska som ekonomiska företräden. Än mer förvissad härom blir man vid beaktandet av att han med egna medel underhöll en växelundervisningsskola i Fredsbergs församling, Skara stift.[5])

Slutligen må här också omnämnas en motion inom adeln från Carl Wickman-Tigerschiöld (d. 1867).[6]) Även här betonas moniteringens obetydliga kostnader liksom dess möjliggörande av en gemensam undervisning av ett stort antal barn. Närmast synes Wickman-Tigerschiöld ha åsyftat att utverka statliga medel för metodens vidare utbredning inom riket. Sålunda föreslog han, att "Sällskapet för Vexelundervisningens befrämjande" måtte få sina utlägg täckta samt att "en viss rund summa" årligen måtte utgå till nämnda sällskaps verksamhet.[7])

Inom A. B. E. U. avslog man enhälligt Wickman-Tigerschiölds motion om statliga bidrag för växelundervisningens utbredning i lan-

9) *Ibid.* s. 614.
1) *Ibid.* s. 617.
2) *Ibid.* s. 614.
3) *Ibid.* s. 617.
4) *Ibid.* s. 614.
5) *RoB* 1823, s. 52.
6) *RoA prot.* 1823, bil. 1, s. 643 ff.
7) *Ibid.* s. 644.

det.[8]) Man hänvisar därvid till Kungl. Maj:t, som åt undervisningsverket i allmänhet lämnat sitt beskydd och sin omtanke och som även "i Nåder befordrar Vexel-undervisningen och anvisar nödige medel dertill ... utan att något särskildt Stats-anslag för detta ändamål bör komma i fråga".[9]) Beträffande övriga avgivna motioner anger utskottet i sitt betänkande, att den första barnundervisningen ankommer på föräldrarna. Man har med andra ord här velat värna om 1723 års hemundervisningsprinciper. Å andra sidan medger man, att många föräldrar varken äger skicklighet eller tillfälle att fullgöra denna undervisning i innanläsning och kristendomskunskap. Förutom undervisning i dessa ämnen krävs vidare "för ett mera utbildadt Samhällslif" kunskaper i skrivning och räkning liksom "öfrige allmännare lärdomar".[1]) Undervisningstillfällen i dessa ämnen bör därför "mera jemnt öppnas".[2]) Formuleringarna är som synes tämligen vaga. Så anges exempelvis inte, vilka ämnen som avses med "öfrige allmännare lärdomar". Vidare har det endast varit fråga om att bereda tillfälle till en dylik undervisning. Någon obligatorisk folkskola har man inom A. B. E. U. knappast avsett. Utskottet ser emellertid ljust på möjligheterna att få till stånd skolinrättningar såväl i städer som på landsbygd. Optimismen dikteras därvid främst av växelundervisningen, som säges roa barnet, förkorta lärotiden och minska skolomkostnaderna.[3]) Man är också övertygad om att metoden med "raska steg" kommer att göra sig gällande, "der den behöfves och kan begagnas".[4]) Något ovillkorligt påbjudande av densamma bör likväl inte ske. Detta skulle nämligen vara lika oklokt "som om man för några år sedan för alltid anbefallt Pestalozzis läromethod".[5]) Enligt utskottet bör fastmer växelundervisningen utvecklas i fri konkurrens med övriga undervisningsmetoder. I vissa städers mer talrikt frekventerade skolor liksom i en och annan landsbygdsskola anses moniteringen redan ha visat sin slagkraft härvidlag. Man betvivlar ej heller, att metoden skall vinna terräng inom de ambulatoriska skolorna. Nödvändigt är emellertid här att göra efter-

8) *Bih. till R. St.:s prot.* 1823, 4: 1, s. 521 f.
9) *Ibid.* s. 522.
1) *Bih. till R. St.:s prot.* 1823, 8: 1, s. 695.
2) *Ibid.*
3) *Ibid.* s. 696.
4) *Ibid.*
5) *Ibid.*

gifter i fråga om dess "materiella rustning" (formella utformning).[6]) Liksom P. R. Svensson har man med andra ord inom utskottet värnat om en efter rådande skolförhållanden anpassad växelundervisning.[7]) Beträffande slutligen lärarfrågan delar utskottet Palmstjernas, Perssons och Almgrens förslag om att klockaren i första hand borde komma i fråga. Vid sidan av växelundervisningen motiveras "klockareskolan" som en utväg att nedbringa skolomkostnaderna.[8]) Däremot nämner man ingenting om klockarens utbildning i ifrågavarande metod, vilket med tanke på den förespråkande metodfriheten förmodligen ansetts överflödigt.

Utskottsbetänkandet remitterades till riksdagen för yttrande, varvid flera talare tog upp frågan om växelundervisningens obligatoriska införande vid våra folkbildningsanstalter. Samtliga motsatte sig en sådan anordning. Sålunda betonar Carl von Riben (d. 1854) från adeln, att omsorgerna rörande metoden uteslutande skall "tillhöra den enskilda omtankan".[9]) Gjordes metoden till en skyldighet för präster och andra tjänstemän, befarar von Riben, att dess resultat skulle försämras. För övrigt krävs enligt hans mening "icke någon lärdom att vara växelundervisare; dertil fordras endast nit och god vilja".[1]) Även bland övriga talare förmärks som nämnts en klart uttalad ovilja mot en lagfäst och på absoluta skyldigheter grundad växelundervisning. Detta har för övrigt heller aldrig varit utskottets mening. Alldeles tydligt har man emellertid inom ständerna velat understryka vikten av att metoden fick utvecklas i enlighet med sin egen bärkraft och på frivillighetens väg. Så menade exempelvis prosten Jacob Mickael Svedelius (d. 1834), att det i avseende på växelundervisningen vore svårt att föreslå generella föreskrifter beroende på rikets olikartade skolförhållanden.[2]) I likhet med von Riben synes han inte ha betvivlat metodens värde på folkundervisningens område. Tvärtom säges den "genom sin synbara nytta recommendera sig sjelf, och förskaffa sig ett anseende, hvilket ingen positiv stadga kan tillerkänna den".[3]) Samma uppfattning kommer också till ut-

6) *Ibid.*
7) Jfr *ovan* s. 277 f.
8) *Bih. till R. St:s prot.* 1823, 8: 1, s. 698.
9) *RoA prot.* 1823, 5, s. 546.
1) *Ibid.* s. 547 f.
2) *Bih. till R. St:s prot.* 1823, 8: 2, s. 1251.
3) *Ibid.*

tryck i ett inlägg av Anders Danielsson (d. 1839) från bondeståndet.[4]) Det rätta är, heter det här, "att intet tvång eger rum i frågor om val af läromethod", då i själva verket "täflan mellan många olika methoder måste hafva det mest välgörande inflytande".[5])
Med anledning av de inkomna yttrandena fann man sig inom A. B. E. U. föranledd att ånyo och än mer markerat fastslå, att växelundervisningen aldrig borde föreskrivas som ovillkorlig inom svenska skolor.[6]) Däremot menar man, att den goda erfarenheten av metodens tillämpning bör föranleda "en anvisning och uppmuntran till dess införande på de ställen, der locala omständigheterne äro derföre gynnande, och synnerligen der, hvarest fonder och tillgångar sig i sådant afseende erbjuda".[7]) C. von Ribens uttalade farhågor angående moniteringens förfelade verkan i form av föreskrivna insatser från kyrkliga tjänstemän anser man sig emellertid inom utskottet ej kunna dela. Prästerna är och bör vara de mest lämpade övervakarna av metodens efterlevnad ute i skolorna. Ej heller är en "mera allmän verkställighet" av densamma möjlig "utan biträde af Pastorerne".[8]) I och med A. B. E. U.:s förnyade utlåtande var folkundervisningsfrågan slutdebatterad vid 1823 års riksdag. En sammanfattande riksdagsskrivelse beträffande åtgärder i avseende på barnundervisningen på landsbygden kunde därmed uppställas.[9]) Man har därvid i huvudsak byggt på A. B. E. U.:s tidigare avgivna yttranden. Sålunda konstateras i skrivelsen, att föräldrarna ej alltid äger skicklighet och tillfälle att undervisa sina barn. Dessutom föreligger bland allmogen behov av "en mera utbildad odling" än den föräldrarna kan skänka.[1]) Undervisningstillfällen bör därför förutom i religionskunskap beredas i ämnen som skrivning, räkning och "öfrige allmännare medborgerliga kunskaper".[2]) Några statliga bidrag för folkundervisningens befrämjande har man likväl inte ställt i utsikt. Däremot hänvisar man till växelundervisningen, som man menar "skulle kunna mera allmänt användas".[3]) Något obligatoriskt påbjudande av meto-

4) *Ibid.* s. 1259 ff.
5) *Ibid.* s. 1261.
6) *Ibid.* s. 1264.
7) *Ibid.*
8) *Ibid.* s. 1268.
9) *Bih. till R. St:s prot.* 1823, 10, s. 887 ff.
1) *Ibid.* s. 887.
2) *Ibid.*
3) *Ibid.* s. 887 f.

den är det likväl inte fråga om. De lokala omständigheterna i riket tillåter nämligen ej, att permanenta skolor överallt inrättas. Man anhåller emellertid om att Kungl. Maj:t måtte anbefalla konsistorierna att dels hålla uppsikt över klockarnas undervisning och att dels befrämja landsbygdens folkundervisning genom "ett allmännare antagande af Wäxel-undervisningen".[4]) Vid val av klockare borde särskilt avseende fästas vid deras kunskap om metoden. Samtidigt påpekas i riksdagsskrivelsen, att roteskolorna ännu är den vanligaste skolformen på landsbygden, och att dessa inrättningar kräver en annan läsordning. Någon likriktning av de svenska folkskolornas undervisningsmetodik är därför ej möjlig att uppnå.[5])

Sammanfattningsvis kan sägas, att 1823 års riksdagsförhandlingar knappast lett till några krafttag för inrättande av folkskolor på den svenska landsbygden. I princip har man slutit upp kring hemundervisningen som främsta medel i samband med den grundläggande barnundervisningen. Särskilda skolor ansågs likväl behövliga dels för att ersätta en bristfällig hemundervisning och dels för att tillgodose kraven på medborgerlig bildning. Några tvångsåtgärder i sistnämnda hänseende har det dock aldrig varit tal om. Ej heller var man beredd att finansiera skolor med nya skatter. Som Sjöstrand framhåller, har Geijers konservativa grundsyn "på det hela taget" avgått med seger.[6]) Å andra sidan har man vid 1823 års riksdag tämligen genomgående slutit upp kring växelundervisningen som en utväg till en mer allmän och offentlig folkundervisning. Inte minst understryker man därvid metodens prisbilliga karaktär. Något obligatoriskt påbjudande av moniteringen har likväl inte ständerna ifrågasatt, även om man uppenbart önskat en så vidsträckt utbredning av densamma som möjligt. Ett viktigt led i denna strävan utgör riksdagsskrivelsens hemställan om att valet av klockare bl. a. måtte ske under hänsynstagande till de sökandes kunskap om växelundervisningen.

De önskningar, som riksdagen uttalat, besvarade Kungl. Maj:t genom "Cirkulär Brefwet" av den 4 februari 1824.[7]) I likhet med stän-

4) *Ibid.* s. 888.
5) *Ibid.* s. 888 f.
6) *Sjöstrand* 1965, III: 2, s. 80. Jfr *ovan* s. 277 not 5.
7) *Kyrko-Lagen af 1686 och Kongl. Förordningen, huru med Rättegång i Dom-Capitlen förhållas skall, af den 11 Februari 1687, samt författningar, som dem upplysa, förklara, ändra eller tillöka* ... 1845, s. 486 ff.

derna framhåller Kungl. Maj:t mycket bestämt, att staten icke har "att bekosta" utan blott "att anwisa" medel till folkundervisningen.[8]) Man rekommenderar i sammanhanget indragning av "en eller annan Presttjenst" som utväg till utkomst för "SkolPrester", vars verksamhet helt skulle kunna ställas i barnundervisningens tjänst.[9]) För skolundervisningens befordran på landsbygden uppmanas vidare konsistorierna att undersöka förekomsten av "odisponerade tillgångar".[1]) I samma syfte beordrar också Kungl. Maj:t ett mer allmänt införande av växelundervisningen. Sålunda ålades konsistorierna att befrämja folkundervisningen genom "särdeles ett allmännare antagande på landet af den på åtskillige ställen redan införde Wexel-underwisningen".[2]) Med bifall till ständernas önskningar uppmanades likaså landets prästerskap att i samband med anställning av klockare fästa avseende vid de sökandes "kunskap om Wexel-underwisningen".[3]) Slutligen hade konsistorierna även att uppmuntra metodens utbredning i städerna, där den "med wida mera lätthet, än på Landet, kan utföras".[4]) Överhuvudtaget borde moniteringen införas "öfweralt, der localförhållanden sådant medgifwa".[5])

Även om inte 1824 års cirkulär föreskrivit ett ovillkorligt användande av växelundervisningen, har det uppenbart förlänat metoden prägel av officiellt bildningsmedel på folkundervisningens område. Härom vittnar bl. a. en kraftig tillväxt av antalet växelundervisningsskolor liksom en ökad tillströmning av lärarkandidater från och med mitten av 1820-talet. Sålunda omtalas från Stockholm 1825, att "en oräknelig mängd af Klockare- och Orgelnist-Kandidater" infunnit sig vid stadens skolor för att där "genom Vexelundervisningsmethodens inhämtande, vilja göra sig kompetenta".[6]) Att 1824 års cirkulärs bestämmelser angående metoden uppfattats som närmast bindande, utvisar likaså flera av de yttranden angående folkundervisningen, som inkommit från konsistorierna 1826—27 till 1825 års uppfostringskommitté.[7])

8) *Ibid.* s. 486.
9) *Ibid.*
1) *Ibid.* s. 487.
2) *Ibid.* s. 486.
3) *Ibid.*
4) *Ibid.* s. 487.
5) *Ibid.*
6) *RoB* 1825, s. 8.
7) Se *nedan* s. 446 not 9.

De synpunkter beträffande folkundervisningens utformning, som kommit till uttryck i 1823 års riksdagsskrivelse, möter man även i 1812 års uppfostringskommittés uttalanden. Sålunda framhåller kommittén i ett principutlåtande den 12 oktober 1821, att statsverket icke har att bekosta skolor för "de lägre folk-klassernas bildning".[8]) Skulle sådana inrättas, borde dock växelundervisningen, "så vidt ske kunde", användas.[9])

I sitt slutbetänkande angående folkundervisningen av den 10 mars 1825 återkommer man inom kommittén mer ingående till dessa ställningstaganden.[1]) Man betonar därvid, att vårt lands folkupplysning bör förbli en "Communal angelägenhet, beroende under Pastoral vårdens och Presterskapets inseende".[2]) I likhet med 1823 års riksdag har kommittén också slagit vakt om 1723 års hemundervisningsprincip som det normala, i synnerhet inom mer glest befolkade områden. Särskilda folkbildningsanstalter anses emellertid samtidigt som nödvändiga för att ersätta en många gånger bristfällig föräldraundervisning och för att bereda tillfälle till "den större odling, som är ett beting för det mera utbildade samhällslifvet".[3]) Någon form av folkskola bör därför ovillkorligen inrättas i städerna. Men även på landsbygden skall anläggandet av sådana inrättningar uppmuntras. Några närmare riktlinjer beträffande dessa skolors utformning anges likväl ej. I överensstämmelse med 1823 års riksdag har 1812 års uppfostringskommitté som ovan antytts överlämnat initiativet härvidlag åt de enskilda kommunernas försorg. En allmän och enhetlig folkskolestadga betraktades ej heller som möjlig att uppställa beroende på vårt lands varierande natur och folklynne.

I fråga åter om folkundervisningens metodiska utformning representerar kommitténs betänkande i mångt och mycket ett bekräftande av växelundervisningens företräden. Helt allmänt konstaterar man således, att de brittiska skolförebildernas "värde och nytta" är erkända "nästan öfver hela den Odlade verlden".[4]) Man prisar i sammanhanget inte minst moniteringens inbesparing av lärarkrafter och möjliggörande av en mer allmän folkbildning. Som "obestridlig"

8) *1812 års uk*, prot., den 12 okt. 1821, § 4.
9) *Ibid.*
1) *ÄSU* 45—46, s. 140 ff.
2) *Ibid.* s. 142.
3) *Ibid.*
4) *Ibid.* s. 150.

betecknas likaså dess "invärkan på själskrafterna och sjelfverksamhetens utveckling".[5]) Iögonfallande är vidare enligt kommittén växelundervisningens fördelaktiga inflytande på elevernas ordning, flit och arbetsglädje. Kort sagt synes man i metoden ha sett en utväg till en mer allmän och ändamålsenlig elementarbildning. Till detta lägger kommittén dess förtjänster på lärarutbildningens område. Sålunda anses moniteringens införande i vårt land ha undanröjt behovet av särskilda lärarutbildningsanstalter. "Skicklige Lärare" kan nämligen som det heter "danas uti de redan för hand varande" växelundervisningsskolorna.[6]) Sistnämnda påpekande stämmer väl med de åsikter, som kommittén framfört i anslutning till Gerelius' växelundervisningsförslag.[7])

Det har på några håll gjorts gällande, att man inom 1812 års kommitté närmast förbehållslöst accepterat moniteringen.[8]) Så synes dock ej helt ha varit fallet. Som ovan framhållits har man i samband med diskussionen kring Gerelius' skolförslag ställt sig tämligen avvisande till metoden.[9]) Ej heller ger kommitténs slutgiltiga betänkande 1825 uttryck för någon oreserverad uppskattning av densamma. Lika litet som man här kan sägas ha framfört något absolut krav på en mer allmän medborgerlig bildning, lika litet har man sålunda ansett det berättigat att föreskriva moniteringen som obligatorisk. Varje undervisningsmetod är nämligen "subjectiv och beror på Lärarens uppfattning".[1]) I likhet med tidigare uttalanden betecknas likaså i betänkandet ett obligatoriskt införande av moniteringen som orimligt med tanke på att många svenskar ännu saknar "upplysning fullt mogen för en klar åsigt af Vexelundervisningens fördelar".[2]) Metoden bör därför överlämnas "åt sig sjelf och sin egen fortgång, lika skiljd från tvångs anstalter, som befriad från motverkande hinder".[3]) Samtidigt som man inom kommittén bestämt tagit avstånd från alla tvångsföreskrifter beträffande moniteringens införande, har man också i likhet med P. R. Svensson önskat slå vakt kring en nationellt präglad tillämpning av metoden. Sålunda anses varken

5) *Ibid.*
6) *Ibid.* s. 153.
7) Se *ovan* s. 258.
8) Jfr *Aquilonius* 1942, s. 160; *Sivgård* 1969, s. 50.
9) Se *ovan* s. 258.
1) *ÄSU* 45—46, s. 151.
2) *Ibid.* Jfr *ovan* s. 258.

Bells eller Lancasters skolförebilder få bli direkt förebildande i vårt land. Fastmer bör växelundervisningen utformas med tanke på skilda skolors lokaliteter och materiel liksom med beaktande av respektive lärares uppfattning av metoden. Endast "sjelfva andan — ordning, liflighet och täflan — icke det bokstafligen mechaniska, är hvad som bör eftersträfvas".[4]) Uppenbart har vidare 1812 års uppfostringskommitté i fråga om folkbildningens huvuduppgift att bibringa de unga en likvärdig moralisk fostran mer satt sin tillit till en lärar- än elevcentrerad bildningsverksamhet. Typiskt nog framhåller man med hänvisning till 1824 års skolrevision moniteringen som direkt olämplig i samband med kristendomsundervisningen.[5]) Religionsundervisningens helgd kan nämligen aldrig upprätthållas genom "den till sin yttre form så liten högtidlighet ägnade Vexelundervisningen".[6]) Vidare saknar monitörerna den mognad, som krävs för undervisning i kristendomsämnet. Under inga förhållanden bör de tillåtas att ställa frågor över bibelns innehåll eller förklara detsamma. Endast genom ett omedelbart inflytande från en vuxen lärares sida har med andra ord eleverna menats kunna bibringas en mer högtsyftande religiös och moralisk bildning. Därmed synes kommittén också ha tagit avstånd från växelundervisningen som huvudmedel beträffande förverkligandet av folkundervisningens huvudmålsättning.

Först i samband med 1825 års uppfostringskommittés förhandlingar har moniteringens värde och användbarhet inom det högre skolväsendet blivit föremål för en mer ingående analys på officiellt skolhåll.[7]) Metodens förtjänster som bildningsmedel inom den lärda skolans krets har emellertid redan berörts i 1820 års skolordning. Så har också i hög grad varit fallet i samband med 1824 års skolrevisions överläggningar angående vårt lands läroverk.

Att döma av 1812 års uppfostringskommittés protokoll, koncept och diverse inkomna skrivelser och handlingar har växelundervisningens tillämpning på den lärda skolans område aldrig blivit föremål för någon egentlig debatt inom kommittén.[8]) Helt har man emel-

3) *ÅSU* 45—46, s. 151.
4) *Ibid.* s. 152.
5) *Ibid.* Jfr *nedan* s. 330.
6) *ÅSU* 45—46, s. 152.
7) Se *nedan* s. 345 ff.
8) Jfr *1812 års uk. Prot.* 1812—1825; *A. a. Koncepter* 1812—1825; *A. a. Diverse ink. skrivelser; A. a. Diverse handlingar.*

lertid inte saknat intresse för metoden i detta avseende. Som nämnts ålade kommittén Svensson i samband med dennes studieresa till London att undersöka de brittiska skolförebildernas användbarhet även utanför folkundervisningens område.[9]) Det är heller knappast en tillfällighet, att man i 1820 års skolordnings "Anwisningar och Råd" jämställt Bells och Lancasters undervisningsmetoder med Pestalozzis i fråga om "att wäcka och fästa Lärjungens uppmärksamhet på de föremål, som utgöra ämnet för underwisningen".[1]) Såväl i själva skolordningen som dess "Anwisningar och Råd" understryks vidare elevernas självverksamhet som effektivt medel att befrämja en ändamålsenlig undervisning och fostran.[2]) Som ett led i att bibringa de unga "sedlighet, flit och ordning" har man exempelvis mycket bestämt slagit vakt om den gamla seden att tillsätta en "Custos morum" inom varje avdelning.[3]) Detta betyder dock ej, att man i skolordningen förbisett vikten av lärarens inflytande på eleverna. I likhet med tidigare svenska skolstatuter har man i 1820 års skolordning fastmer uppfattat ett omedelbart och "faderligt" förhållande mellan lärare och elever som avgörande för både kunskapsinhämtande och fostran.[4]) Typiskt nog framhålles i nyssnämnda förordnings "Anwisningar och Råd" lärarens "goda wilja och personliga skicklighet" som utslagsgivande beträffande förverkligandet av huvudmålsättningen att till ett harmoniskt helt dana de ungas "förstånd, wilja och lynne".[5]) Till sann gudsfruktan och dygd leds vidare lärjungarna säkrast som det heter "genom efterdömet af en älskad Lärare".[6])

Den avgörande betydelse, man fäst vid i synnerhet lärarens fostrande gärning, har likväl inte föranlett skolordningens författare att blott stanna vid det gamla. I motsats till tidigare svenska skolföre-

9) Se *ovan* s. 233.

1) *Anwisningar och Råd till Lärare, om sättet att verkställa hwad Kongl. Maj:t i Nåder uti Skol-Ordningen af den 16. Dec. 1820 stadgat och anbefallt. Bihang till Uppfostrings-Comiteens underdåniga Förslag till Skol-Lag* 1821, s. 6. För en närmare kännedom angående tillkomsten av 1820 års skolordning hänvisas till följande kronologiskt ordnade arbeten: *Askeberg* 1953 (opubl. licentiatavhandling); *Agrell* 1960 (*PT* 1960, 1—3, s. 14 ff.); *Sjöstrand* 1965, III: 2, s. 66 ff.

2) *Kongl. Maj:ts förnyade nådiga Skol-ordning ... 1820* 1821, s. 67.; *Anwisningar och Råd ...* 1821, s. 9 ff.

3) *Kongl. Maj:ts förnyade nådiga Skol-ordning ... 1820* 1821, s. 33 f.

4) *Ibid.* s. 65.

5) *Anwisningar och Råd ...* 1821, s. 4.

6) *Ibid.*

skrifter har man således i 1820 års godtagit en ambulatorisk läsordning redan på apologist- och lärdomsskolestadiet.[7]) I fråga åter om valet av undervisningsmetod synes 1820 års män motsatt sig alla egentliga påbud härom. Metoden borde i stället avpassas efter "hvarje Lärares individuella lynne och föreställningssätt".[8]) Man rekommenderar därför, att lärarna lämnas "fria händer" beträffande skolarbetets utformning.[9])

7) Jfr *ovan* s. 301.
8) *Anwisningar och Råd* ... 1821, s. 3.
9) *Ibid.* Bakom ovan nämnda rekommendation ligger en till synes ingående debatt angående lärdomsskolornas bildningsmedel inom 1812 års uppfostringskommitté. Närmast förefaller det ha varit G. A. Silverstolpe, som inlett denna diskussion. I en promemoria av den 5 januari 1814 framhåller således Silverstolpe med tanke på utformningen av den nya skolordningen, att det primärt tarvas överenskommelse om "undervisningsmethoderna i hvarje särskildt kunskapsgren" *(1812 års uk. Diverse ink. skrivelser.* Promemoria från G. A. Silverstolpe, den 5 jan. 1814). Ämne för ämne ger han förslag till läroböcker och undervisningsmetodiska anvisningar. I klart nyhumanistisk anda betonar han därvid bl. a., att den moderna språkundervisningen är lätt förvärvad, då allt "hvilar på att rätt hafva lärt latin" *(ibid.)*. Medövningen och minnets träning framstår under alla förhållanden som nyckelpunkter i hans metodiska anvisningar. Den första kristendomsundervisningen bör således ske genom förestavning av katekesens huvudstycken, vilket är "tjenligt att öfva minnet" *(ibid.)*. Stor uppmärksamhet ägnas vidare matematikundervisningen, som enligt Silverstolpes övertygelse bör ske med hjälp av "Pestalozzi så kallade Åskådningsläran för Mått och Talförhållanden" *(ibid.)*.
Bjelfvenstam anser det "ej osannolikt", att ärkebiskop J. A. Lindblom (d. 1819) varit den, som intresserat 1812 års uppfostringskommitté för Pestalozzis "räknemetod" *(Bjelfvenstam* 1927, s. 24). Några belägg härpå lämnas likväl ej. Med tanke på Lindbloms ur flera synpunkter kritiska inställning till Pestalozzis undervisningsprinciper (jfr *Lindblom* 1811) och med ledning av vad som ovan anförts, synes Silverstolpe lika gärna ha kunnat vara den, som fäst kommitténs uppmärksamhet på Pestalozzis räknemetod. Alltnog åstadkom den förres inlaga en icke oväsentlig debatt, vilken i huvudsak kan sägas ha gällt, huruvida man borde föreskriva en viss undervisningsmetodik som mer eller mindre obligatorisk. Med jämna mellanrum möter man därvid Pestalozzis namn i diskussionen. Så är exempelvis fallet i de anmärkningar, som professor J. C. Höjer (d. 1830) riktade mot Silverstolpes förslag *(1812 års uk. Diverse ink. skrivelser.* Skrivelse från J. C. Höjer, den 30 juni 1814). I princip avvisar Höjer den senares nymodigheter i fråga om läroböcker och undervisningsföreskrifter och säger sig äga "kärlek för det bepröfvade gamla" *(ibid.)*. Vad beträffar Pestalozzis åskådningsmetod anses denna "ganska god för allmogens barn och dem, som ärna frequentera endast de lägre Classerna i skolan" *(ibid.)*. Några tvångsföreskrifter på undervisningsmetodikens område borde dock aldrig föreskrivas. På sistnämnda punkt fick Höjer instämmande av lektor N. J. Bergsten (d. 1837), vilken menade, att lärometoden inte borde avhandlas med "för mycken omständighet i en blifvande SkolOrdning" *(a. a.* Skrivelse från N. J. Bergsten, den 19 maj 1814). Under inga förhållanden fick en viss undervisningsmetod användas för att "binda mera förfarna" lärare i deras arbete *(ibid.)*. Även rektor A. B. Textorius (d. 1842) anslöt sig till dessa synpunkter och påpekade, att en och samma lärobok av olika lärare kunde "behandlas efter olika Methoder i förhållande till deras olika syftemål" *(a. a.* Skrivelse från A. B. Tex-

Genom sistnämnda påpekande kan 1820 års skolordning sägas ha öppnat vägen fri för växelundervisningens antagande inom lärdomsskolorna. Å andra sidan och i likhet med exempelvis 1649 års bestämmelser fastslås betydelsen av att varje klass undervisas i "ett serskildt och för Ynglingarnes antal tillräckligt lärorum".[1]) Vidare förbjuder 1820 års skolordning en fri flyttning av eleverna mellan olika klasser under pågående läsår. Endast vid höstterminens början och vårterminens slut fick flyttning till högre klass företagas.[2])

Som ovan antytts har kraven på skilda klassrum och samtidig flyttning av eleverna omöjliggjort en mer omfattande tillämpning av växelundervisningen inom de allmänna lärdomsskolorna.[3]) Då 1824 års skolrevision i slutskedet av sina förhandlingar tog upp moniteringen till debatt, har man här också genomgående motsatt sig en

torius, den 30 juni 1815). Likaså avfärdade rektor G. R. Ahlman (d. 1838) alla tankar på en eventuell obligatorisk undervisningsmetod för vårt lands lärdomsskolor *(a. a.* Skrivelse från G. R. Ahlman, den 30 juni 1815). Enligt Ahlmans mening var det inte ens "nödvändigt att åsyfta vissa Speciella Methoder, eller att, äfven blott för en kortare tid, till allmänt bruk bestämma vissa Läroböcker" *(ibid.)*. Skulle kommittén vidtaga åtgärder på metodiksidan, borde dessa utformas som anvisningar och ej som föreskrifter. Något motsägelsefullt framstår i sammanhanget. Ahlmans varma rekommendationer av den pestalozziska åskådningsläran, som, använd redan från tidigaste skolår, tänktes skänka eleverna den största nytta "äfwen wid andra Sakers, i synnerhet Geografiens lärande" *(ibid.)*. Ja, Pestalozzis metod ger så god övning för "ögonmåttet", att exempelvis kartritning kan ske utan sedvanliga hjälpmedel i form av linjaler och cirklar *(ibid.)*.

De mer eller mindre öppna beskyllningarna mot Silverstolpe att ha velat omintetgöra lärarnas frihet i fråga om metodval, bemöttes av denne i en skrivelse, där han poängterar, att hans avsikt aldrig varit att åstadkomma tvångsföreskrifter i metodiskt hänseende *(a. a.* Skrivelse från G. A. Silverstolpe, den 26 okt. 1814). Tvärtom anser han, att lärometoden till stor del bör utformas med tanke på lärarnas "individuella egenskaper" *(ibid.)*. Däremot viker ej Silverstolpe från åsikten, att den "allmänna föreskriften kan och bör stadga målet dit hvar och en bör syfta, gränserna för hvarje lärares åtgärd, och fordringarne inom hvarje gradafdelning" *(ibid.)*.

Anmärkningarna mot Silverstolpes metodförslag torde således delvis ha skjutit över målet. De "Anwisningar och Råd", som upprättats i anslutning till skolordningen, synes också närmast utgöra en konfirmation av de av honom företrädda synpunkterna. Intressant är emellertid att konstatera det till synes kompakta motstånd, som kommit till uttryck inom kommittén gentemot alla tendenser till tvångsåtgärder på undervisningsmetodikens område. En dylik opinon har som ovan nämnts också i flera fall gjort sig gällande i samband med den inledande växelundervisningsdebatten i vårt land.

1) *Kungl. Maj:ts förnyade Skol-ordning . . . 1820* 1821, s. 42.
2) *Ibid.* ss. 23 och 30.
3) Se *ovan* s. 299.

mer oinskränkt användning av metoden vid nyssnämnda skolor.[4]) Någon mer ingående diskussion om densamma har att döma av protokollsanteckningarna likväl inte förekommit.[5]) Den tryckta revisionsberättelsen ger å andra sidan belägg på ett icke obetydligt intresse för växelundervisningen.[6])

För att något dröja vid de till revisionen från konsistorier och skolor översända ämbetsberättelserna, ger dessa en ur flera synpunkter intressant bild av apologist- och lärdomsskolornas elevmaterial, organisation och inre arbete i början av 1820-talet.[7]) Skolförhållandena uppvisar tämligen genomgående betydande variationer. Inte sällan omtalas svårigheter att efterkomma skolordningens föreskrifter. Trånga lärosalar, brist på läroböcker och annan skolmateriel förekommer därvid som förklaringsgrunder.[8]) Som försvårande faktor nämns i några fall likaså avsaknaden av tillräckligt antal lärare.[9]) En betydande variation förmärks vidare beträffande de undervisningsmetodiska förhållandena, även om man som regel satt sin tillit till en traditionell klassläsning. På många håll har man också varit beredd att framdeles värna om densamma.[1]) I andra fall synes man

4) Se *nedan* s. 329 ff. Inom skolrevisionen hölls under tiden den 2 augusti—24 september 1824 sammanlagt 39 sammanträden *(1824 års skolrevision. Prot.*, den 2 aug.—24 sept. 1824). Som ordförande fungerade till en början t. f. statssekreteraren A. von Prinzencreutz (d. 1836), vilken emellertid från och med tredje sammankomsten ersattes av statssekreteraren A. C. af Kullberg *(a. a.*, den 4 aug. 1824). Bland övriga medlemmar kan nämnas filosofiprofessorn S. Grubbe, ärkebiskop C. von Rosenstein, pastor primarius Johan Olof Wallin (d. 1839), rektorn vid Hudiksvalls lärdomsskola P. G. Boivie och lektorn Axel Fryxell (d. 1834), den sistnämnde tillika revisionens sekreterare. Merparten av de inledande sammankomsterna kom att ägnas åt uppläsning av ämbetsberättelser och skolrapporter, som inkommit från konsistorier och skolor *(a. a.*, den 3—8 aug. 1824). Med ledning av dessa handlingar övergick man därefter till en kritisk granskning av 1820 års skolordning *(a. a.*, den 17—31 aug. 1824). Först i slutskedet av förhandlingarna aktualiserades frågeställningarna angående elementarläroverkets undervisningsmetodik *(a. a.*, den 14 sept. 1824).

5) *Ibid.* I protokollet av den 14 september 1824 meddelas blott, att revisionens betänkande angående den ambulatoriska läsordningen och växelundervisningsmetoden upplästs, samt att Axel Fryxell i en skriftlig reservation framfört en avvikande mening gentemot nämnda betänkande (jfr *nedan* s. 332).

6) Se *nedan* s. 327 ff.

7) *1824 års skolrevision. Inkomna handlingar.*

8) Se t. ex. *a. a.:* Skara högre trivialskola, den 30 juni 1824 och Kristianstads läroverk, den 1 juli 1824.

9) Se t. ex. *a. a.:* Västerås konsistorium, den 23 juli 1824 och Piteå läroverk, odat. 1824.

1) Se t. ex. *a. a.:* Kalmar läroverk, den 25 juni 1824 och Umeå lärdomsskola, den 30 juni 1824.

i likhet med rektor C. G. Wedberg (d. 1835) vid Varbergs lägre lärdomsskola ha varit beredd att modifiera klassläsningen med beaktande av "tidens och Schol-Ordningens fordran".[2]) 1820 års skolordnings medgivande av ambulatorisk läsordning förefaller å sin sida ha vunnit föga förtroende ute bland skolorna. Revisionsberättelsen redovisar också blott 5 läroverk, där man begagnat denna tillåtelse, nämligen Västerviks elementarskola, Norrköpings, Vimmerbys och Alingsås lägre lärdomsskolor samt Borås apologistskola.[3]) I jämförelse härmed har växelundervisningsmetoden tillvunnit sig ett något vidare förtroende. Sålunda synes metoden som nämnts ha införts vid 9 av landets allmänna apologist- och trivialskolor.[4])

Även om moniteringen i början av 1820-talet har tillämpats vid förhållandevis få högre skolor och dess för- och nackdelar ännu ej djuplodats, framstår likväl försöken med metoden som betydelsefulla. Inte minst gäller detta de förväntningar och det allmännare intresse för växelundervisningen, som de tycks ha åstadkommit. Så framhåller exempelvis den kände skolmannen rektor P. G. Boivie, att metoden synes fullt möjlig att bruka inom lärdomsskolans lägre klasser.[5]) Från Eksjö läroverk betecknar man i sin tur moniteringen som en utväg att bereda plats åt fler elever vid lärdomsskolorna.[6]) Samma synpunkt framför också skolledningen vid Visby lärdomsskola.[7]) Ett intressant exempel på det spirande intresset för metoden företer likaså yttrandet från Växjö konsistorium.[8]) Skrivelsen, författad av den nyinstallerade biskopen Esaias Tegnér, uppehåller sig så gott som uteslutande kring växelundervisningen.[9]) Med en icke ovanlig ödmjukhet säger sig Tegnér inledningsvis äga bristfälliga kunskaper beträffande sitt stifts skolväsende. Detta är ju också helt naturligt

2) *A. a.* Varbergs lägre lärdomsskola, den 16 juni 1824. Jfr vidare t. ex. *a. a.* Karlshamns läroverk, den 6 juli 1824 och Umeå lärdomsskola, den 30 juni 1824.

3) *Revisionens öfver Rikets Elementar-Läroverk Underdåniga Berättelse* . . . (1824) 1825, s. 21. Vid Vimmerby skola hade man år 1823 återgått till "den gamla classindelningen", varför den ambulatoriska läsordningen i verkligheten synes ha inskränkts till 4 skolor *(ibid.)*.

4) Se *ovan* s. 298.

5) *1824 års skolrevision. Inkomna handlingar.* Hudiksvalls högre lärdomsskola, den 5 juli 1824.

6) *A. a.* Eksjö läroverk, den 10 juni 1824.

7) *A. a.* Visby högre lärdomsskola, den 30 juni 1824.

8) *A. a.* Växjö konsistorium, den 25 juli 1824.

9) Tegnér utnämndes till biskop över Växjö stift den 15 februari 1824 *(Risberg* 1935, s. 16).

med tanke på den korta tid, han hunnit vistas i Växjö. Tegnér kan emellertid rapportera, att moniteringen införts vid Jönköpings lärdoms- och apologistskolor.[1]) I princip menar han likväl moniteringen bäst passa inom rikets folkbildningsanstalter, där "en mera sammanträngd population gör den användbar".[2]) Huruvida den även är brukbar inom lärdoms- och apologistskolornas lägre avdelningar, bör i sin tur framtida rön och erfarenheter få utvisa. Att Tegnér som stiftschef och skolpolitiker hyst ett levande intresse för växelundervisningen som folkbildningsmedel råder det ingen tvekan om.[3]) Hans yttrande 1824 antyder också, att han önskat en undersökning angående dess verkningar på den lärda skolans område. Tegnérs senare medverkan vid Nya Elementarskolans organisation och tillblivelse torde primärt kunna ses som ett utslag av hans vilja att nå klarhet i fråga om metodens användbarhet utanför den egentliga folkundervisningssfären.[4])

Den försiktiga optimism beträffande växelundervisningens införande inom det svenska elementarläroverket, som kan sägas ha kommit till uttryck i Tegnérs ämbetsskrivelse, möter man delvis även i revisionens "Berättelse". Till synes något överdrivet konstaterar man här, att metoden vunnit "ett allmänt förtroende" inom både folkbildningsanstalter och lärda skolor.[5]) Enligt revisionen föreligger likaså skäl att räkna med "förbättrade Läro-methoder" som ett led i att befordra ungdomens hastigare och redigare uppfattning av skilda läroämnen.[6]) Man säger sig också vara övertygad om att växelundervisningsmetoden med tiden skall få sitt verkliga genombrott även inom den lärda skolan. Ett absolut villkor för dess antagande är dock,

1) *1824 års skolrevision. Inkomna handlingar.* Växjö konsistorium, den 25 juli 1824. Jfr *ovan* s. 298.
2) *1824 års skolrevision. Inkomna handlingar.* Växjö konsistorium, den 25 juli 1824.
3) Som nyutnämnd biskop synes Tegnér tämligen omgående ha sökt skapa sig en bild av moniteringens såväl teoretiska som praktiska grundvalar. Upplysande nog besökte han i maj 1824 den philipsenska skolan *(H. O. Rolands privata saml.* Namn på Besökande uti Philipsenska Skolan eller Maria Läro och Arbets Inrättning 1819—1827, den 25 maj 1824). I augusti 1824 uppmanade han likaså A. von Hartmansdorff att påminna E. G. Geijer "om sitt löfte" att översända "Fryxells Tal öfver Vexelundervisningsmethoden. Den saken intresserar mig mycket" *(Esaias Tegnér Samlade Skrifter* IV, s. 453).
4) Se *nedan* ss. 371 och 389 f.
5) *Revisionen öfver Rikets Elementar-Läroverk Underdåniga Berättelse ...* (1824) 1825, s. 85.
6) *Ibid.*

att monitörerna erhåller en grundlig utbildning. Sker så, vill man inom revisionen inte annat än "understödja" metoden.[7]) Man pekar därvid på dess förtjänster i fråga om "säkerhet i kunskaper, hastighet i framsteg, rättvisa och stränghet vid uppflyttningar samt lifligt hos ungdomen".[8])

Även om man sålunda om växelundervisningen uttalat åtskilliga positiva värdeomdömen, har man som framgår av revisionsberättelsen på intet sätt önskat ett generellt antagande av densamma. Fastmer borde lärarna själva få pröva och utforska moniteringens värde, varigenom "uti tidens lopp methodens nytta och användbarhet för hvarje särskildt ställe af sig sjelf framstår".[9]) Som centralt i sammanhanget framstår likaså, att man i revisionen genomgående hänvisar till att ifrågavarande undervisningsform av ålder brukats, "då Läraren inte ensam hunnit sträcka sin uppmärksamhet till ett betydligare antal af Lärjungar".[1]) Det är till synes också närmast reformations- och stormaktstidens tillämpning av växelundervisningsformen, som föresvävat revisionen.[2]) Typiskt nog framhålles moniteringen som bäst passande i "talrika" skolor och där i synnerhet inom de lägre klasserna.[3]) Mindre nödvändigt är däremot att införa den vid skolor med färre elever, där läraren själv både kan och bör ombesörja undervisningen. En lärarledd klassundervisning är och förblir vidare enligt revisionen ett betydligt säkrare medel att bibringa lärjungarna kunskaper än genom "stundom mindre pålitliga Moniteurer".[4]) Uppenbart är likaså, att man endast ansett det berättigat att bruka växelundervisningen som kunskapsförmedlande organ. I likhet med 1571 års kyrkoordning och 1649 års skolordning synes man därvid närmast ha betraktat metoden som en utväg till ett individualiserat kunskapsinhämtande inom större klasser och skolor.[5]) Bestämt förefaller man emellertid också inom revisionen ha insett dess möjligheter i fråga om individuellt självförverkligande. Sålunda medger man, att "de tvänne förenade methoderna: Växelundervis-

7) *Ibid.* s. 86.
8) *Ibid.*
9) *Ibid.* s. 86 f.
1) *Ibid.* s. 85.
2) Jfr *ovan* s. 66.
3) *Revisionens öfver Rikets Elementar-Läroverk Underdåniga Berättelse* ... (1824) 1825, s. 85.
4) *Ibid.* s. 86.
5) Jfr *ovan* ss. 39 f. och 69.

ningen och den Ambulatoriska Läse-ordningen" leder till elevernas snabbare uppflyttning mellan olika klasser.[6]) Genom en ädel tävlan och med "sjelfverksamheten, såsom hufvudgrunden för all undervisning" har man likaså sett en chans för flitiga och begåvade lärjungar att mer obehindrat kunna genomgå skolans olika klasser.[7]) Fördelarna med en sådan fri fortgång anser man dessutom som obestridliga och helt förenliga med undervisningen i "tillämpnings Skolor, samt i allmänhet der, hvarest Eleverna redan uppnått en mer framskriden ålder".[8])

Lika bestämt som man inom 1824 års revision kan sägas ha insett växelundervisningens möjliggörande av frihet och individuellt anlagsförverkligande, lika eftertryckligt avvisar man en dylik frihet på lärdomsskolenivå med elever som regel i 8—14 årsåldern. För mycket tävlande bedöms på detta stadium som ofördelaktigt.[9]) En flyttning mellan skilda klasser under pågående läsår anser man vidare här som direkt skadlig. Lärdomsskolornas flyttning är nämligen "ganska visligen bestämd på minimum af ett års tid för hvarje Class. Högst sällsynta äro exemplen af ynglingar, hvilka, första gången på rätt ställe intagna, förmå att sig och det allmänna till gagns genomvandra dess curs på kortare tid".[1]) Förmodligen med de brittiska monitörförebilderna i gott minne varnar man helt allmänt för att införa metoder, som ej passar vårt land. I själva verket förhåller det sig med "en Nations Uppfostringsverk, som med dess Constitution. Den skall alltid äga något eget, grundad i dess historia, i dess läge, och i dess häraf uppkommande nationallynne, oberoende af det absolut rätta och förmånligaste uti theorien".[2])

Flera av revisionens medlemmar som t. ex. S. Grubbe, C. von Rosenstein och P. G. Boivie bekände sig tämligen konsekvent till en allmän formell bildningssyn. Även om inte revisionsberättelsen ger direkta belägg härpå, kan man förmoda, att en mer vidsträckt frihet i vad

6) *Revisionens öfver Rikets Elementar-Läroverk Underdåniga Berättelse* ... (1824) 1825, s. 93. Revisionen torde med begreppet "Ambulatoriska Läse-ordningen" i detta sammanhang ha avsett ämnesläsning för elever (jfr *ovan* ss. 150 not 9, 152 och 264). En dylik läsordning har man bl. a. kunnat studera vid Karlbergs Krigsakademi, till vilken man också hänvisar *(Revisionens öfver Rikets Elementar-Läroverk Underdåniga Berättelse* ... (1824) 1825, s. 89).
7) *Ibid.* s. 94.
8) *Ibid.*
9) *Ibid.* s. 96.
1) *Ibid.* s. 97.
2) *Ibid.* s. 94.

det gällt enskilt anlagsförverkligande setts som direkt skadlig för en harmonisk och formellt syftande bildning. Under alla förhållanden har växelundervisningen ansetts böra begränsas inom ramen av en traditionell klassläsning. Därmed har frihetsmarginalen väsentligt förminskats och konkretiserats till enbart en fri flyttning i skilda ämnen inom och emellan respektive klassers cirklar. Den mer begränsade frihet, som kommit till uttryck i revisionens synpunkter på moniteringen, har genomgående anknutits till själva undervisningsprocessen.[3]) Beträffande åter lärjungarnas fostran till moral och medborgerlighet har man slutit upp kring jämlikhetstanken. En jämlikhetsgrundad fostran har emellertid bedömts som realiserbar endast genom ett direkt samspel mellan lärare och elever och med lärarpersonligheten som central kraftkälla. Växelundervisningens begränsning till vissa läroämnen poängteras därför som en vida betydelsefullare fråga än dess eventuella tillämpning eller ej.[4]) Som direkt olämplig betecknar man metoden vid kristendomsundervisningen liksom vid undervisningen i estetiska ämnen, vars inhämtande måste bero på "en uppväckt känsla".[5]) Likaså är moniteringen enligt revisionen förkastlig i samband med historieundervisningen "uti sin högre mening tagen, och National-Historien, eller rättare kännedomen af naturens enklare phenomener".[6]) Väl kunde monitörerna i dessa ämnen tillåtas att förhöra utanläxor av exempelvis kronologisk karaktär. Men så snart frågan gällde "Historiens rätta väsende, att verka på moraliska känslan och inbillningskraften" har moniteringen tett sig som en omöjlighet.[7]) Fastmer har lärarpersonligheten tillmätts en avgörande betydelse för uppnåendet av en religiös och medborgerlig personlighetsfostran. Belysande i sammanhanget är vidare revisionens avvisande hållning gentemot den ambulatoriska läsordningen på lärdomsskolenivå. Ett av huvudskälen härtill har just varit, att den för fostran så centrala faderliga relationen tänkts gå förlorad.[8])

3) Jfr *ovan* s. 329.
4) *Revisionens öfver Rikets Elementar-Läroverk Underdåniga Berättelse* . . . (1824) 1825, s. 87.
5) *Ibid.*
6) *Ibid.* s. 88.
7) *Ibid.*
8) Med utgångspunkt från "allmänna theoretiska grunder" säger sig revisionen ha sökt bedöma den ambulatoriska läsordningen *(ibid.* s. 89). Dess antagande inom skolorna bör därvid helt allmänt avgöras med tanke på elevernas åldersnivå. Inom gymnasiet med lärjungar i 14—19 årsåldern har "alltid" nämnda undervisningsorganisation förekommit "genom Läroämnenas bestämda fördel-

Speciellt allvarligt har upplösningen av det "moraliska band, hvilket bör förena Lärare och Lärjungar" framstått med tanke på de yngre elevernas fostran.[9]) Så måste emellertid enligt revisionen likväl alltid bli fallet, "då gossen tillhör flere Lärare".[1]) En jämikhetsgrundad fostran i en atmosfär av "förtrolighet, hjertlighet och värma" skulle med borttagandet av klasslärarsystemets naturliga bundenhet bli en chimär.[2]) Till följd av dylika värderingar måste det för revisionens medlemmar ha tett sig än mer orimligt att överlåta uppfostran i elevernas egna händer. Växelundervisningen, som på undervisningens område bedömts som närmast en nödfallsutväg, har på uppfostrans framstått som en omöjlighet.

Till revisionens utlåtande fogades flera reservationer, av vilka dock

ning mellan Lärarne, och der lärer aldrig någon fråga kunna uppstå om dess afskaffande" *(ibid.)*. Däremot avvisar man inom revisionen den ambulatoriska läsordningen inom de egentliga lärdomsskolorna. De resultat, som vunnits med nämnda läsordning på Karlbergs krigsakademi, är icke bevisförande, då eleverna där som regel är mellan 13—18 år gamla. Beträffande lärdomsskolorna med elever i 8—13 årsåldern ter sig saken helt annorlunda, varför den ambulatoriska läsordningen här blott bör få brukas med "Ephori bifall" och efter överenskommelse mellan samtliga lärare *(ibid.* s. 93). Helt har sålunda revisionen inte avstyrkt nämnda undervisningsorganisation. Uppenbart har man emellertid som nämnts intagit en i huvudsak negativ hållning gentemot densamma. De synpunkter på den ambulatoriska läsordningens för- och nackdelar, som revisionen redovisar, framstår som typiska för den efterföljande debatten, varför de i all korthet här må omnämnas.

Fördelar:

1. Intresset för undervisningen ökar bland lärarna.
2. Större säkerhet nås i undervisningen, när läraren hela tiden är fackman.
3. Större ansvar faller på den enskilde läraren, som därigenom offrar sig mera för undervisningens sak.
4. Större säkerhet nås vid elevernas flyttningar mellan olika klasser *(ibid.* s. 89 f.).

Nackdelar:

1. Det "moraliska band, hvilket bör förena Lärare och Lärjungar" upplöses med skadliga uppfostringseffekter som följd och detta ju mer desto yngre eleverna är.
2. Genom att läraren tilldelas många elever, föreligger stor risk, att han inte lär känna varje elevs intellektuella anlag med skadliga följder för undervisningen.
3. Läraren måste ständigt växla sitt framställningssätt, vilket kan vålla besvärligheter.
4. Rivalitet kan uppstå mellan olika lärare, genom att en del tvingar sitt ämne på eleverna på bekostnad av andra lärares undervisningsämnen *(ibid.* s. 90 ff.).

Revisionen har som ovan nämnts även brukat begreppet "ambulatorisk läsordning" i betydelsen ämnesläsning för elever. Begreppet har med andra ord uppfattats dubbeltydigt.

9) *Ibid.* s. 90.
1) *Ibid.*
2) *Ibid.*

ingen kan sägas ha företrätt någon egentligt avvikande mening i fråga om växelundervisningen. Snarast synes reservanterna ha velat understryka de synpunkter, som revisionen framfört i metodfrågan. Sålunda varnar S. Grubbe i en reservation av den 16 september för att "genom lagen" föreskriva någon bestämd undervisningsmetod.[3]) I stället bör krafterna inriktas på att förse skolorna "med fullt skicklige, nitiske och samvetsgranne Lärare".[4]) Den anda, som förmår att utveckla elevernas "högre moraliska krafter" utgår nämligen "förnämligast ur Lärarens egen personlighet".[5])

I nyssnämnda påpekanden erhöll Grubbe instämmande från Axel Fryxell, vilken dock även önskat värna om införandet av ambulatorisk läsordning och växelundervisning inom de svenska lärdomsskolorna.[6]) Beträffande moniteringens användning och tillämpningsområden säger sig sålunda den senare vara helt överens med revisionen. Man har emellertid enligt Fryxell bortsett från en sak, nämligen metodens förtjänster i fråga om "danande af skicklige undervisare".[7]) I själva verket utgör växelundervisningen "det enda medlet att för en framtid bereda tjenlige Skol-Lärareämnen".[8]) Liksom revisionen vill likväl inte Fryxell veta av några tvångsåtgärder för dess införande. Metoden bör vidare "aftaga uti Rectors-Classen, föga vara märkbar uti Gymnasiets nedre Afdelningar, samt alldeles försvinna uti de öfre".[9])

Sammanfattning

Upplysningens många skiftande och korsande idéer kom bl. a. att rikta uppmärksamheten mot hela folkets undervisning och uppfostran. Det bildningsmål, som växte fram, underbyggdes allt tydligare av jämlikhetstanken. Att var och en som människa hade lika värde och ägde samma grundläggande rättigheter och skyldigheter framstod som relativt självklara synpunkter. Tanken på de naturgivna begåvningsskillnaderna och alla individers rätt att i offentliga skolor utveckla sina anlag och krafter uppgav man fördenskull som regel inte. Åsikter av detta slag hade med skärpa framförts i vårt land

3) *Ibid.* Reservation av S. Grubbe, den 16 sept. 1824, s. 21.
4) *Ibid.* s. 22.
5) *Ibid.*
6) *Ibid.* Reservation av Axel Fryxell, den 23 sept. 1824, s. 25.
7) *Ibid.* s. 27.
8) *Ibid.*
9) *Ibid.* s. 28.

alltsedan 1760-talet. 1809 års svenska händelseutveckling kan i sin tur sägas ha givit dessa tankar ökad tyngd och dominans för undervisning och fostran överhuvudtaget. I samma riktning synes likaså inflytande från filantropism och nyhumanism ha verkat. Vad man på pedagogiskt reformhåll eftersträvat har sålunda varit att inom ramen av en allmän, offentlig skolverksamhet tillvarataga den enskilde individens förutsättningar och låta människo- och medborgarvärde förbli orubbade härav. Hindren för ett konkret förverkligande av dessa frihets- och jämlikhetsidéer har emellertid samtidigt framstått som tämligen oöverstigliga. Penningbrist, dålig årsväxt och redan dryga skatter ansågs inte sällan lägga hinder i vägen för en mer ordnad folkundervisning. Inom vidsträcktare kommuner menade man vidare, att glesbebyggelsen och de stora avstånden omöjliggjorde inrättandet av fasta skolor. Avsaknaden av lärarutbildningsanstalter och en därmed sammanhängande brist på utbildade lärare har likaså i flera fall framstått som ett svårforcerat hinder. Det är inte minst mot denna bakgrund naturligt, att de brittiska monitörförebilderna även tillvunnit sig betydande uppmärksamhet i vårt eget land.

Den första svenska publikationen kring nyssnämnda förebilder synes utgöras av C. U. Broocmans tidningsartikel "Joseph Lancaster" från år 1810. Lancasters namn står likaså i blickpunkten i samband med de under 1810-talet relativt livliga svensk-brittiska kontakterna på undervisningens område. Flera svenskar har på ort och ställe stiftat bekantskap med hans mönsterskola. Några kom till och med att personligen sammanträffa med honom. Så var exempelvis fallet med J. D. af Wingård, vilken sommaren 1808 besökte Lancaster och hans skola. Någon egentlig betydelse för moniteringens införande på svensk botten förefaller likväl aldrig nämnda sammanträffande ha haft. Först genom greve J. G. De la Gardies personliga kontakter med Bell och Lancaster kom de brittiska skolförebilderna på allvar att uppmärksammas och i sinom tid att vinna insteg i vårt land. Åren 1813—1814 uppehöll sig den socialt-filantropiskt intresserade De la Gardie under drygt ett halvårs tid i London, där han inte minst synes ha bemödat sig om att lära känna olika fängelser, sjukhus och skolinrättningar. Tillsammans med den svenske legationsprästen G. Brunnmark kom han därvid i samband med ett besök vid barnsjukhuset "Whitechapel Hospital" i december 1813 för första gången i kontakt med en monitörskola. Upptakten till De la Gardies när-

mare bekantskap med Bell och Lancaster och deras mönsterinrättningar ägde i sin tur rum under februari—maj 1814. Svenskens intresse har därvid i övervägande grad fångats av de lancasterska undervisningsförebilderna. I icke ringa mån synes han likaså ha entusiasmerats av Lancasters personlighet. Redan vid sitt första sammanträffande med denne har De la Gardie varit beredd att diskutera moniteringens införande i vårt land. Lancaster har å sin sida förklarat sig villig att personligen medverka vid ett eventuellt antagande av hans skolplan. I ett vidlyftigt memorial har den sistnämnde även lämnat en redogörelse för sitt skolsystems förtjänster och lämpligaste introduktionen av detsamma i vårt land. Med största sannolikhet utgör memorialet det första faktiska förslaget till en svensk växelundervisningsorganisation på basis av brittiska förebilder. Primärt borde enligt förslaget moniteringen införas i Stockholm, där en mönsterskola tänktes inrättad med två skolrum för pojkar och ett för flickor. Hela institutet skulle till en början stå under Lancasters omedelbara ledning. Som medhjälpare önskade han från England medtaga ett par ynglingar, vilka lämpligen kvarstannade två år i Sverige. Närmast förefaller Lancaster ta tänkt sig inrättningen i Stockholm som en normalskola, varifrån utbildade lärare kunde utsändas till skilda delar av riket. Denna hans skolplan kom likväl aldrig att förverkligas. De la Gardie synes från början ha motsatt sig tanken på att Lancaster personligen skulle ombesörja moniteringens utbredning i vårt land. Samtidigt har emellertid den förre vidtagit flera åtgärder för metodens befordran. I en depesch 1814 kom sålunda De la Gardie att fästa den svenske kronprinsens uppmärksamhet på metoden. Till stats (utrikes) ministern L. von Engeström översände han vidare Lancasters memorial men föreslog i motsats till den sistnämnde, att man från Sverige skickade ett par ynglingar till England för att där inhämta mer ingående kunskaper om moniteringen. Några omedelbara åtgöranden för de brittiska skolplanernas införande har likväl icke De la Gardies bemödanden föranlett. Hela folkundervisningsfrågan kan för övrigt sägas ha seglat i motvind i vårt land vid tiden omkring år 1815. Att Lancasters svenska skolplan begravts mer eller mindre i tystnad är därför knappast ägnat att förvåna. Idémässigt har den likväl fortlevat och inspirerat till nya svensk-brittiska kontakter på undervisningens område.

År 1815 sökte De la Gardie att utverka ett mer ingående studiebe-

sök vid Bells och Lancasters mönsterskolor. Till kunskapare utsågs i februari 1817 genom Kungl. Maj:ts försorg filosofie magistern P. R. Svensson. 1812 års uppfostringskommitté erhöll samtidigt i uppdrag att utarbeta en studieinstruktion för Svenssons vidkommande. Den 31 mars 1817 var instruktionen klar, och i början av april anträdde den svenske skolmannen resan till London, där han uppehöll sig till slutet av juli. Under denna tid besökte han flitigt såväl Bells som Lancasters skolor och kom till och med att undervisa där. Enligt den instruktion, som uppfostringskommittén utarbetat, ålåg det även Svensson att söka göra en jämförelse mellan de brittiska skolmännens undervisningsmetoder och Pestalozzis. För att kunna utföra uppdraget begav sig Svensson från England till Schweiz, där han sammanträffade inte blott med Pestalozzi utan även med von Fellenberg. Den entusiasm, som svensken erfarit inför mötet med de brittiska monitörförebilderna, har genom kontakterna med nyssnämnda båda skolmän i betydande grad nedtonats. Inte minst synes han ha fängslats av von Fellenbergs uppfostringsanstalt i Hofwyl, där de av ömhet präglade relationerna mellan lärare och elever setts som föredömliga för en ändamålsenlig folkuppfostran. I sin till 1812 års uppfostringskommitté inlämnade reseberättelse 1817 (tryckt 1819) har också Svensson på väsentliga punkter fjärmat sig från växelundervisningsidealet. Likväl måste han räknas som en av metodens förgrundsgestalter i vårt land. För det första har han mer ingående än tidigare någon svensk trängt in i och analyserat de brittiska monitörsystemen. Som aktiv skolman och som ledamot och arkivarie av det år 1822 konstituerade "Sällskapet för Vexelundervisningens befrämjande" kom han för det andra att utföra en pionjärinsats i fråga om dessa förebilders introduktion, utbredning och tillämpning inom svensk folkskola. För det tredje synes han i samband med det fortsatta arbetet på metodens utbredning i viss mån ha reviderat sina tidigare tämligen kritiska synpunkter på dess värde och användbarhet. Slutligen och för det fjärde har Svensson i större utsträckning än någon av vårt lands växelundervisningspionjärer verkat för en nationellt präglad undervisningsmetodik med utgångspunkt från de enligt hans åsikt bästa sidorna i framför allt Bells skolplan men också med inslag av de lancasterska och pestalozziska metodanvisningarna.

Inom 1812 års uppfostringskommitté vidtogs med anledning av

Svenssons reseberättelse inga omedelbara åtgärder för de brittiska skolförebildernas befordran. Det privata initiativet har fastmer blivit det allt dominerande i samband med deras införande i vårt lands skolor. Främst knyter sig intresset därvid åter till Svensson, vilken efter hemkomsten omgående sökt omsätta sina nyvunna pedagogiska rön i praktisk tillämpning. Sålunda introducerades på hans initiativ moniteringen i slutet av år 1817 vid Philipsenska skolan i Stockholm. Därmed hade de brittiska skolförebilderna för första gången vunnit fotfäste i en svensk skola. Under Svenssons direkta ledning kom de likaså att lanseras vid ett par andra inrättningar i huvudstaden.

Främst synes Bells skolplan ha blivit förebildande för de växelundervisningsförsök, som inletts av Svensson. Under slutet av 1810-talet och början och 1820-talet har emellertid även den lancasterska skolplanen tillvunnit sig betydande uppmärksamhet. Understödd av greve C. C. H. Posses råd och med biträde av förvaltare A. Larsson inledde sålunda kyrkoherde J. Andersson i slutet av år 1818 undervisningsförsök "efter den Lancasterska anvisningen" vid Hedvig församlings fattigskola i Norrköping. Biskop C. von Rosenstein, vilken varit behjälplig med nämnda skolas organisation, kom i sin tur som ordförande inom direktionen över Stockholms stads undervisningsverk att medverka till lancastermetodens introduktion vid huvudstadens båda malmskolor år 1820 samt vid Stadens allmänna barnskola året därpå. En klar uppslutning kring Lancasters skolplan möter man vidare i flera växelundervisningshandledningar från början av 1820-talet. Detta gäller exempelvis A. F. Rådbergs "Praktisk Handbok för Vexel-Undervisnings-Scholor" (1820) och L. Hagstedts "Försök till praktisk handledning i Wexel-Undervisningen" (1821). Sin kännedom angående lancasterplanen synes Hagstedt ha erhållit under en studieresa till Köpenhamn sommaren 1819. De erfarenheter, han därvid tillägnat sig, omsatte han i praktisk tillämpning redan samma år vid Stjerncreutzska skolan i Säve och år 1820 även i Prins Oscars skola och Willinska fattigfriskolan i Göteborg.

Som vårt lands främsta hyllning åt den lancasterska skolplanen framstår emellertid J. A. Gerelius år 1820 utgivna arbete "Det Brittiska eller Lancasterska Uppfostrings-Systemet". Under senare delen av år 1818 besökte Gerelius Frankrike och England för att där studera olika sociala inrättningar. I samband med vistelsen i London

kom han även att intressera sig för stadens folkbildningsanstalter. I likhet med tidigare De la Gardie har hans uppmärksamhet därvid främst fångats av de lancasterska skolförebilderna. Efter återkomsten till Sverige inlämnade han till kanslistyrelsen förslag om ett brett upplagt reformprogram för lancastermetodens utbredning inom hela riket. För första gången har därmed ett mer genomgripande svenskt förslag framlagts till en allmän offentlig folkundervisning med moniteringen som fundament. Liksom tidigare Lancaster framhåller han för det första vikten av att i Stockholm få till stånd en "Central Skola för Gossar", där även en fortlöpande lärarutbildning skulle äga rum. För det andra syftade Gerelius' förslag till inrättandet av "underlydande Central Skolor" i samtliga residensstäder. Slutligen och för det tredje avsåg han att få till stånd "en Lancastersk Elementar Skola för Flickor" i huvudstaden. Gerelius påkallade statliga direktiv för en riksomfattande utbredning av moniteringen har emellertid tillbakavisats av såväl direktionen över Stockholms undervisningsverk som 1812 års uppfostringskommitté. I första hand synes hans förslag ha avvisats med tanke på dess ekonomiska konsekvenser. Utan betydelse har likväl inte Gerelius' ansträngningar varit. I själva verket ledde de till en första mer ingående debatt kring moniteringen inom vårt lands högsta skolinstanser. Hans bestämda ställningstagande för lancastermetoden riktade vidare uppmärksamheten på frågan om växelundervisningens lämpligaste utformning för svenska skolors vidkommande. Men framför allt har genom bl. a. hans agerande ett livligare intresse väckts till liv för de brittiska skolförebilderna i allmänhet liksom för det effektivaste sättet att utbreda desamma. Härom vittnar inte minst en rad skrifter och tidningsinlägg.

Samtidigt som Bells och Lancasters monitörsystem genom böcker och tidningar bekantgjorts i allt vidare kretsar av vårt land, har man på skilda håll omorganiserat och nyinrättat skolor i enlighet med dessa monitörsystem. I första hand har moniteringen därvid kommit att lanseras inom de egentliga folkbildningsanstalterna. Enligt en sammanställning skulle metoden i slutet av år 1821 ha införts vid 27 folkskolor. Men redan 1825 förefaller den ha introducerats vid 84 folkbildningsanstalter med sammanlagt 4741 barn. En fast förankring erhöll dessa strävanden i det år 1822 instiftade "Sällskapet för Vexelundervisningens befrämjande". Målsättningen för sällskapet har

som dess ordförande J. G. De la Gardie betonar varit att värna om "de ringare klassernas upfostran och undervisning". I akt och mening att förverkliga denna sin bestämmelse åtog man sig framgent att inrätta och underhålla en normalskola i Stockholm. Dels gratis, dels till nedsatt pris tänkte man sig vidare genom ett centralt förråd kunna förse rikets skolor med en grundläggande utrustning i form av bl. a. tabeller, böcker, skiffertavlor och grifflar. Slutligen önskade man befordra moniteringen genom en pedagogisk tidskrift med inriktning på metodens utveckling och utbredning såväl inom som utom vårt lands gränser. Vid sidan av Stockholmssällskapet har på skilda platser även lokala associationer gjort viktiga insatser i vad det gällt att befrämja växelundervisningens utbredning. Redan 1818 synes ett sådant mer inofficiellt växelundervisningssällskap ha tillkommit i Norrköping. Nämnas kan likaså det år 1814 i Visby grundade broderssamfundet D. B. W., vilket i början av 1820-talet verksamt bidrog till moniteringens introduktion på Gotland. Ett kraftfullt stöd erhöll även metoden genom det år 1824 i Göteborg instiftade "Sällskapet för Wexelunderwisningens befrämjande inom Götheborgs Stift".

Även om moniteringen främst vunnit insteg vid vårt lands folkbildningsanstalter, har försök inte saknats att lansera den även inom högre skolor. Genom P. R. Svenssons medverkan antogs sålunda metoden 1821 vid Beckmans privatskola i Stockholm, där den bl. a. kom att användas vid undervisningen i latin, franska och tyska. Samma år synes också växelundervisningen ha fått fotfäste inom S:t Klaras trivialskola och Kungliga Krigsakademien på Karlberg. De handlingar, som inkommit till 1824 års skolrevision, utvisar, att metoden fram till denna tidpunkt införts på försök vid 5 högre trivialskolor och 4 lägre lärdoms- och apologistskolor. Mest radikalt har moniteringen tillämpats på Karlberg. De försök, som här kommit till stånd med densamma, kan utan överdrift betecknas som huvudincitament för den vidare diskussionen angående metodens antagande inom den lärda skolans krets. Vintern 1821 synes lektor S. P. Ågren ha infört moniteringen "i några ämnen" vid akademien. Först sedan J. P. Lefrén i mars samma år förordnats som t. f. guvernör på Karlberg, erhöll emellertid metoden här sitt verkliga genombrott. Under hans ledning omvandlades sålunda skolan åren 1821—1824 gradvis till en växelundervisningsskola uppdelad på en nedre och en övre avdel-

ning. Som ett led i denna omgestaltning påbörjades i slutet av år 1821 en rivning av väggarna mellan de båda avdelningarnas klasser. Av de ursprungliga 5 lektionssalarna i manbyggnadens nordvästra flygel tillskapades på så vis två större klassrum. Jämsides med denna ombyggnad har Krigsakademiens lärare ålagts att utarbeta lämpligt avpassade och fördelade "klass-kurser" inom både militära och ickemilitära läroämnen. En allmän övergång till ämnesläsning och växelundervisning blev härigenom undan för undan möjlig, samtidigt som hindren för en fri fortgång mellan skilda klasser undanröjdes. Krönet på hela denna utveckling kan sägas ha uppnåtts i december 1824, då genom ett kungligt brev den samfällda officersexamen upphävdes till förmån för en tidsligt obunden avgång.

De brittiska skolförebildernas allmännare bekantgörande liksom deras allt hastigare frammarsch i svenska skolor under 1820-talets början har naturligt nog uppmärksammats inom vårt lands högsta skolmyndigheter och beslutsorgan. Folkundervisningsdebatten vid 1823 års riksdag kom sålunda i stor utsträckning att kretsa kring just moniteringen. Typiskt nog har metoden aktualiserats i flertalet av de motioner, som siktade till en vidgad och förbättrad folkbildning. Ständerna avslog visserligen en inom adeln av C. Wickman-Tigerschiöld väckt motion om anslag av allmänna medel till växelundervisningens befrämjande. Däremot enades man om en skrivelse till Kungl. Maj:t, vari betonades konsistoriernas skyldighet att befrämja folkundervisningen och i synnerhet "ett allmännare antagande af Wäxelundervisningen". Denna hemställan besvarade Kungl. Maj:t genom ett cirkulärbrev av den 4 februari 1824, vari bl. a. konsistorierna anbefalldes att verksamt främja växelundervisningens användande. Med bifall till ständernas önskan uppmanades likaså landets prästerskap att i samband med anställning av klockare fästa avseende vid de sökandes kunskap om metoden. Överhuvudtaget borde den införas "öfweralt, der localförhållanden sådant medgifwa". Även om inte 1824 års cirkulär föreskrivit ett ovillkorligt användande av växelundervisningen, har det förlänat metoden prägel av officiellt folkbildningsmedel. I linje härmed betonar också 1812 års uppfostringskommitté i sitt slutbetänkande angående vårt lands folkundervisning (1825) de brittiska skolförebildernas värde och nytta i fråga om en såväl mer allmän som ändamålsenlig folkbildning.

Om man på ledande skolhåll tämligen enstämmigt givit moniteringen

sin röst som folkbildningsmedel, har man varit betydligt osäkrare beträffande metodens värde och användbarhet inom lärdomsskolorna. I 1820 års skolordnings "Anwisningar och Råd" jämställs visserligen Bells och Lancasters undervisningsmetoder i vad det gällt att väcka och bibehålla elevernas uppmärksamhet. Skolordningens krav på skilda klassrum och samtidig flyttning av lärjungarna har emellertid omöjliggjort en mer omfattande tillämpning av moniteringen. Då 1824 års skolrevision tog upp metoden till debatt, har man också här motsatt sig en mer oinskränkt användning av metoden. Genom den försiktiga optimism beträffande växelundervisningens införande inom den lärda skolan, som revisionen givit uttryck för i sin "Berättelse", har man emellertid beträtt en väg, som med tiden skulle leda till vittgående konsekvenser i fråga om det svenska läroverkets organisatoriska och metodiska gestaltning.

Moniteringens förhållandevis snabba insteg på den svenska folkundervisningens område synes för det första ha betingats av dess möjliggörande av en prisbillig och brett upplagd massundervisning. Nyssnämnda båda aspekter på metoden har också levandegjorts av flera av vårt lands växelundervisningspionjärer. Besparingar "i tid, i utgifter, i Lärare" framhålles sålunda av De la Gardie som moniteringens huvudförtjänster. Största möjliga antal elevers undervisning till minsta möjliga kostnad förefaller likaså i stor utsträckning ha dikterat J. D. af Wingårds, Svenssons, Rådbergs, Hagstedts och Gerelius' rekommendationer av metoden. Så betecknar exempelvis Hagstedt dess förtjänster som självklara, då en enda lärare kan "förestå en Skola af 1000 Barn". Enligt åter Gerelius skulle i synnerhet den lancasterska skolplanen äga obestridliga fördelar i fråga om inbesparing av tid och minskning av de direkta skolomkostnaderna. I likhet med Lancaster betonar han därvid det proportionella förhållandet mellan årlig kostnad per elev och det sammanlagda antalet elever med utgångspunkt från principen "ju större antal Elever ju mindre blir kostnaden för hvarje individ". Uppfattningen av växelundervisningen som en ekonomiskt fördelaktig utväg till en allmän och offentlig medborgarfostran möter man likaså i And. Fryxells och L. M. Enbergs pedagogiska skriftställarskap. Att moniteringen brukats som ett slagträ i kampen för en vidgad folkundervisning vid 1823 års riksdagsförhandlingar är ställt utom allt tvivel. Typiskt nog prisar också 1812 års uppfostringskommitté metodens inbesparing

av lärarkrafter och möjliggörande av en mer allmän folkundervisning.

Samtidigt som moniteringen motiverats från krasst utilistiska synpunkter, har dess anhängare för det andra uppfattat den som nödvändig i intellektuellt och moraliskt fostrande hänseende. Intresset har därvid i vårt land liksom på så många andra håll bl. a. koncentrerats kring metodens mekaniska och exercismässiga prägel. Till lancastermetodens "stora företräden" hör sålunda för att citera Gerelius dess kombination av förstånds- och kroppsövningar, varigenom metoden "genomtränger hela individens varelse". Den gymnastiska exercisen med sina marschordningar och bestämda rörelsemönster har bedömts som nödvändig inte blott för en yttre skolordnings upprätthållande utan även för att väcka och underhålla elevernas uppmärksamhet. De precisa rörelsemönstren roar likaså enligt Gerelius lärjungarna och vänjer dem att snabbt och noggrant utföra olika uppgifter med en viljefostrande effekt som följd. Skulle de gymnastiska inslagen borttagas, skulle även lancastermetodens "stora inflytande och företräde" försvinna. En klart positiv hållning inför de brittiska skolförebildernas mekaniska särdrag möter man likaså hos And. Fryxell. Till moniteringens främsta förtjänster hör således enligt hans åsikt dess stränga formella krav. Det taktmässiga marscherandet, de fastställda hållningsmönstren för händer och böcker liksom övriga ordningsföreskrifter utgör nämligen verksamma medel att motverka slapphet, liknöjdhet och slarv bland lärjungarna. I fråga om äldre elevers undervisning och fostran reserverar sig dock Fryxell mot en alltför bokstavlig tillämpning av moniteringens mekaniska mönster. Ty metodens formella drag faller som det heter "lätt i löjlighet för äldre gossar", vilka ju dessutom tidigare vants vid ordning och lydnad.

Trots sin mekaniska särart har moniteringen fördenskull på intet sätt bedömts leda till någon slö passivitet bland eleverna. Tvärtom har metoden av sina tillskyndare ansetts frammana tävlan och stimulera lärjungarna till egna ansträngningar. I förening med ämnesläsning och fri flyttning framstod växelundervisningen därigenom å ena sidan som en utväg till enskilt och fritt anslagsförverkligande. Å andra sidan menade man, att elevernas självverksamhet, inbördes tävlan och bistånd skapade ett naturligt rättsmedvetande och kamratskap, varigenom grunden kunde läggas till den aktning, som alla

måste lära sig att hysa för varandra. Nyssnämnda båda aspekter på växelundervisningen synes i icke ringa mån ha varit levande redan bland metodens föregångsmän i vårt land. Oaktat mängden elever kan sålunda enligt Svensson "hvarje grad af undervisningen" inom monitörskolorna avpassas efter den enskilde individens begrepp och anlag. Samtidigt betonar han också metodens verkningskraft i moraliskt fostrande hänseende som ofelbar, blott läraren förmår att rätt bruka den tävlan, "som enligt andan af detta undervisningssätt bör vara rådande". Just moniteringens tävlingsmoment utgör "hufvuddriffjädern" att på en gång väcka de ungas studiemotivation och förmå dem till flit och sedlighet. Synpunkter av liknande slag möter man även hos Gerelius. Genom lärjungarnas fördelning på klasser och halvcirklar enligt lancasterskt mönster och genom den fria flyttningen inom och emellan desamma har han å ena sidan givit uttryck för tanken på enskilt och fritt anlagsförverkligande. Å andra sidan och framför allt uppehåller sig Gerelius vid själva växelundervisningsprocessen som en naturlig och ändamålsenlig utväg till grundläggandet av moraliska och medborgerliga dygder. Ty "under den inbördes aktionen och reaktionen" och "genom en reciprocitet af tjenster och återtjenster, utbildas begreppet om pligt, så naturlig och så lätt att förstå, då det är fråga derom emellan likar. Derigenom skapas ock den tidiga samhällslefnad, ock liksom med Eleven uppväxer den lifliga känsla af gemensamma pligter, ömsesidig välvilja och hjelpsamhet, som hos hvarje Folk, bereder enighet och kraft till försvaret af sjelfständighet, som föder Fosterlandskärlek, ett ädlare och oegennyttigare inbördes förtroende, och en allmännare sedlighet och medborgerlighet".

Under 1820-talets förra hälft har tanken på individualitetens tillvaratagande och gemensam fostran alltmer skjutits i förgrunden inom den svenska skoldebatten. För det konkreta förverkligandet av dessa frihets- och jämlikhetsidéer har växelundervisningen tilldragit sig ökad uppmärksamhet och även ansetts försvarbar, ja till och med som nödvändig inom den lärda skolans krets. Sålunda åsyftade Lefrén en radikal omgestaltning av undervisningsväsendet i form av en grundskoleorganisation med möjlighet för varje individ att tillvarataga sina naturgrundade förutsättningar utan avkall på en för alla lika förpliktande fostran. För realiserandet av dessa målsättningsprinciper hänvisar han till en undervisningsorganisation baserad på

ämnesläsning, växelundervisning och fri flyttning. I motsats till en traditionell klassläsning har genom nyssnämnda system å ena sidan elevernas inter- och intraindividuella begåvningsdifferenser ansetts kunna beaktas. Den fria flyttningen garanterade vidare, att mer bebåvade och flitiga lärjungar aldrig hindrades i sina framsteg av mindre begåvade och flitiga kamrater. Dessutom frammanade systemet tävlingslusten, vilket enligt Lefrén betraktas av central betydelse för att sporra eleverna till ansträngningar och därmed även till självförverkligande av anlag och förutsättningar. Å andra sidan väcker inbördes bistånd infördes kärlek, vilket utgör "grunden för en ren samhällsanda". Den med växelundervisningen förknippade självverksamheten har på så sätt inte blott uppfattats som villkor för undervisningen utan även som ändamål för uppfostran. En tävlan, som "fritt får verka, men underkastas offentlig, rättvis och alfvarlig granskning" medför vidare "öppenhet och ärlighet i alla handlingar, samt grundlägger ett ägta mannasinne". Moniteringens grundelement i form av självverksamhet, inbördes tävlan och bistånd har till yttermera visso ansetts skänka den aktning, som alla medborgare måste hysa inför sig själva och för andra. Metoden har härigenom inte blott framstått som en utväg till individuellt självförverkligande utan även som ett medel att bibringa eleverna en lika förpliktande medborgarfostran.

Med utgångspunkt från ovan antydda synpunkter har Lefrén för första gången i svensk växelundervisningshistoria framfört krav på metodens antagande inom såväl folkskolor som lärda skolor. I denna fordran erhöll han instämmande från flera håll, även om man som regel aldrig tänkt sig en upplösning av skolornas traditionella klassindelning. Då exempelvis And. Fryxell diskuterar moniteringens tillämpning inom elementarläroverken, drar han i motsats till Lefrén ej heller några mer vittgående slutsatser angående metodens möjliggörande av en fri anlagsutveckling. Ej heller har man i allmänhet ansett det rådligt att förlita sig på monitörerna i vad det gällt en mer högtsyftande medborgarfostran. Inte minst på denna punkt har fastmer lärarens *direkta* inflytande över bildningsprocessen uppfattats av grundläggande betydelse (Svensson, Fryxell, Enberg, 1812 års uppfostringskommitté och 1824 års skolrevision).

Som sammanfattande omdöme kan sägas, att man i vårt land under 1820-talets förra hälft ställt sig mer eller mindre positiv till växel-

undervisningen. Direkt kritiska synpunkter på metoden har dock inte helt saknats. I en år 1821 utkommen broschyr riktas sålunda en rad anmärkningar mot i synnerhet den lancasterska skolplanens oförmånliga inverkan på elevernas såväl intellektuella som moraliska bildning. Speciellt anses lancastermetoden sakna huvudgrunden för all ändamålsenlig fostran, nämligen "den Faderliga kärlekens inflytande, som blott genom Lärarens omedelbara umgänge med hwarje Discipel är möjlig". En kritisk och avvisande hållning gentemot de brittiska monitörsystemen möter man även hos H. Schartau och H. Järta. Möjligen kan växelundervisningen enligt den sistnämnde medföra viss nytta inom större städer, där många barn saknar hemmets naturliga fostran. Järta betvivlar dock, att metoden i vårt land skulle medföra någon egentlig nytta. Dess massundervisning leder nämligen enligt hans åsikt blott till "en styrande död mekanism", varigenom de unga aldrig förmås att uppfatta varandra som "syskon". I de av Lancaster och Gerelius framförda kraven på en riksomfattande utbredning av moniteringen skymtar tanken på ett obligatoriskt påbud av metoden. Krav på ensartat och fast schema för alla svenska växelundervisningsskolor liksom statliga åtgärder för metodens befordran har också framlagts av Rådberg. Försök att i lag föreskriva moniteringen som officiellt folkbildningsmedel har ej heller saknats vid 1823 års riksdagsförhandlingar (N. Persson). Dessa likriktningsförslag har emellertid som regel stött på bestämt motstånd. Fastmer synes man i metodens egen inneboende förtjänstfullhet ha sett en borgen för dess utbrdening via frivilligt åtagande (Svensson, Lefrén, Sällskapet för Vexelundervisningens befrämjande, 1823 års riksdagsskrivelse och 1812 års uppfostringskommitté). Då 1824 års skolrevision framhåller, att skolornas lärare själva bör få avgöra valet av undervisningsmetod, torde man också ha givit uttryck för en tämligen allmän opinion.

VI. Växelundervisningsmetoden inför 1825 års uppfostringskommission

I ett brev till Esaias Tegnér 1828 framhåller den stridbare botanik- och ekonomiprofessorn Carl Adolph Agardh, att inga växelundervisningsskolor existerar i Tyskland, "och det är rätt, ty de weta åtminstone der hwad de wilja. Endera (växelundervisning respektive traditionell klassundervisning) måste i principen wara rigtig, och endera origtig. Men wi äro förnuftigare i Swerige. Wi antaga att båda kunna wara lika rigtiga, och wi säga som justitiarius om parterna: De hafwa min själ rätt begge två. Geijer (Erik Gustaf Geijer) är derföre i min tanke den förnuftigaste liksom den ärligaste af det gamla systemets anhängare. Ty hans rena själ står åtminstone under commando af principium contradictionis, och han kan ej antaga att det gamla och nya kan på en gång sanctioneras, eller 2 motsatta grunder sammanjämkas till en".[1])

De anförda raderna hänsyftar på de motsatta uppfattningar, som kommit till uttryck inom 1825 års uppfostringskommission — ömsom kallad stora uppfostringskommittén ömsom snillekommittén — beträffande det svenska läroverkets organisation och bildningsmedel.[2]) Den raljanta tonen antyder ett mer eller mindre öppet förakt

1) *Samling Tegnér E.* Brev från C. A. Agardh till E. Tegnér, odat. 1828 (tryckt med något annorlunda stavning i *Ur Esaias Tegnérs papper* 1882, s. 292 f.).

2) Tillkomsten av 1825 års uppfostringskommission torde närmast kunna ses som ett resultat av de idéer, vilka And. Fryxell och J. P. Lefrén fört till torgs *(Sjöstrand* 1965, III:2, s. 76). Inte minst synes det stöd, som Lefrén givit reformanhängarna vid 1823 års riksdag, ha bidragit till att en ny skolkommitté tillsattes den 21 december 1825 *(1825 års uk. Prot. och handl.*, 2, brev från Kungl. Maj:t, den 21 dec. 1825). Enligt Agardh skulle man vid dess sammansättning

inför tanken på en kompromiss mellan den s. k. nya och gamla skolans didaktiska huvudprinciper. Dessa var enligt Agardh oförenliga och ett både- och en omöjlighet. Fastmer måste den nya skolan med ämnesläsning och växelundervisning å ena sidan och den gamla skolan utformad enligt traditionell klassläsning å andra sidan ses som ett antingen-eller. Då Geijer, en av den gamla skolans främsta talesmän vid kommittéförhandlingarna, harangeras som stående under "commando af pricipium contradictionis", är detta närmast ett uttryck för Agardhs krav på orubblig principfasthet i samband med en eventuell omorganisation av det bestående läroverket. Som ivrig förespråkare för en omgestaltning av vårt lands undervisningsväsende har han också ställt sig djupt skeptisk inför kommitténs slut-

noga ha tillsett, att "för en person af ett tänkesätt, ditsätta en annan af alldeles motsatt" *(Samling Tegnér E.* Brev från C. A. Agardh till E. Tegnér, odat. 1828. Jfr *Ur Esaias Tegnérs papper* 1882, s. 294). Förvisso har också både liberalat-radikala och konservativa skolpolitiker inrymts i kommittén, som på så sätt kan sägas ha utgjort ett fokus för samtidens divergerande uppfattningar angående undervisning och fostran. Beteckningarna "stora uppfostringskommittén" och "snillekommittén" anger i sin tur, att såväl ett stort antal medlemmar som flera av vårt lands yppersta kulturpersonligheter ingått i kommissionen. Genom Kungl. Maj:ts försorg utsågs ursprungligen 25 ledamöter *(1825 års uk. Prot. och handl.*, 2, brev från Kungl. Maj:t, den 21 dec. 1825). Under kommittéarbetets gång tillkom emellertid flera nya medlemmar, varför det sammanlagda antalet inkallade ledamöter synes ha uppgått till 37 (*Landquist* 1924, s. 570). Under kommitténs första verksamhetsår, 1826, utgjorde antalet i kommitténs sammanträden deltagande ledamöter emellertid blott 18, om man inräknar ordföranden kronprinsen, som närvarar vid första och sista sammankomsterna. De övriga var biskop C. F. af Wingård, pastor primarius J. O. Wallin (d. 1839), biskop E. Tegnér, överhovpredikanten C. P. Hagberg (d. 1841), arkiaterna P. von Afzelius (d. 1843) och C. von Weigel (d. 1848), guvernören vid Karlsbergs krigsakademi J. P. Lefrén, kanslirådet J. A. von Hartmansdorff och N. M. af Tannström (d. 1842), professorerna C. A. Agardh, J. J. Berzelius, E. G. Geijer, S. Grubbe och A. O. Lindfors (d. 1841) samt lektorerna Axel Fryxell, S. P. Ågren och L. M. Enberg. Dessutom var statsrådets samtliga medlemmar ledamöter. Till stor del närvarande vid kommitténs första sammanträde 1826 befriades de emellertid att närvara oftare än deras tid och övriga befattningar tillät. De infann sig ej heller förrän vid sista sammanträdet detta år, då största antalet någonsin samlade medlemmar eller 23 var närvarande. År 1828 uppträdde 6 nya ledamöter vid kommitténs förhandlingar, nämligen riksmarskalk C. A. Fleming (d. 1831), ärkebiskop C. von Rosenstein, generallöjtnanterna M. F. Björnstjerna och B. E. Franc-Sparre (d. 1837), f. d. landshövdingen H. Järta och lektor Josef Wallin, kommitténs sekreterare detta år. Den sistnämnde var nyutnämnd, medan de övriga från början hade tillhört kommittén. Det kungliga kallelsebrevet upptar även greve G. Adlersparre (d. 1835) och kommerserådet Zenius, vilka dock aldrig infann sig vid förhandlingarna. Borträknar man statsrådets samtliga ledamöter synes medlemsantalet år 1826 ha uppgått till 25 *(Landquist* 1921, s. 17). Medräknas däremot samtliga personer, som inkallats i kommittén, uppgår antalet ledamöter som ovan nämnts till 37.

betänkande med dess försök till sammanjämkning.[3]) Med bitande ironi framhåller han i sitt ovan omtalade brev, att alla dock blir nöjda med ett dylikt urvattnat betänkande; "och den sålunda inför Thronen presenterade arlekinskappan (kommitténs slutbetänkande), till hwilken Biskop Tegnér får bestå färgerna öfwerlämnas åt allmenheten med den försäkran, att aldrig har ett sådant konststycke utgått ifrån någon Swensk committé".[4])

Redan i inledningsskedet av stora uppfostringskommitténs förhandlingar har frågorna angående elementarläroverkets bildningsinnehåll, organisation och metodik intagit en dominerande plats.[5]) Inte minst

3) Se *nedan* ss. 399, 404 f. och 407 f.

4) *Samling Tegnér E.* Brev från C. A. Agardh till E. Tegnér, odat. 1828 (jfr *Ur Esaias Tegnérs papper* 1882, s. 295).

5) Den 7 september 1826 samlades för första gång den av Kungl. Maj:t i december föregående år tillsatta uppfostringskommissionen med uppdrag att granska "Uppfostringsverket i hela dess vidd" samt att inkomma med förslag angående dess eventuella förbättring *(1825 års uk. Prot. och handl.*, 1, prot., den 7 sept. 1826 §§ 1 och 4). Kommittén hälsades av kronprins Oscar med ett tal, vari denne bl. a. underströk vikten av läroverkens inrättande med tanke på deras inbördes sammanhang. Sedan statsrådsrepresentanterna fått tillstånd att närvara i mån av tid bildade övriga ledamöter "ett arbetande Utskott" med biskop C. F. af Wingård som ordförande *(a. a.*, prot., den 7 sept. 1826 § 3). Fram till mitten av oktober 1826 hölls hela 30 sammanträden. I ett brev till greve J. G. De la Gardie säger sig J. A. von Hartmansdorff ha haft svårigheter att besvara grevens tidigare brev, då han "hvarje förmiddag, och 2ne timmar om aftnarne" varit upptagen inom kommittén *(DGS, kps. 358.* Brev från A. von Hartmansdorff till J. G. De la Gardie, den 10 okt. 1826). Det råder ingen tvekan om att man här känt sitt ansvar och sökt djuploda frågeställningarna angående det svenska skolväsendet. Inte mindre än 132 frågor av aktuellt intresse upptecknades för förhandlingar *(1825 års uk. Prot. och handl.*, 1, överläggningsärenden). Spörsmålen rörande folkundervisningen synes därvid först ha blivit föremål för behandling. A. von Hartmansdorff fick i uppdrag att sammanställa de från konsistorierna inkomna yttrandena med anledning av 1812 års uppfostringskommittés betänkande 1825 *(a. a.*, prot., den 9 sept. 1826 § 2. Jfr *ovan* s. 319 ff. och *nedan* s. 442 ff.). Den 15 september hade von Hartmansdorff sammanställningen klar, vilken upplästes och lades till handlingarna *(1825 års uk. Prot. och handl.*, 1, prot., den 15 sept. 1826 § 5. Jfr *nedan* s. 443 not 2). Den 18 september slutdiskuterades i sin tur de av von Hartmansdorff och C. P. Hagberg samma dag föredragna "Allmänna Stadganden, rörande Folkundervisningen" *(1825 års uk. Prot. och handl.*, 1, prot., den 18 sept. 1826 § 2). Nämnda "Stadganden" har ej kunnat återfinnas bland kommitténs handlingar. Möjligen har de cirkulerat bland ledamöterna och senare icke återställts. I fråga om den inledande folkundervisningsdiskussionen lämnar kommitténs protokoll och övriga handlingar blott knapphändiga upplysningar. Någon större meningsskiljaktighet förefaller den icke ha givit upphov till. Under alla förhållanden har folkundervisningsfrågan avgjorts förhållandevis snabbt i samband med de fortsatta överläggningarna (se *nedan* s. 442). I sin huvudreservation till det slutliga kommittébetänkandet framhåller E. G. Geijer till synes helt korrekt, att detta i huvudsak inneburit ett försök att förbättra de högre samhällsklassernas bildning, under det att de lägre folkklassernas undervisning

ingående kom därvid skolans undervisningsmetod i allmänhet och växelundervisningen i synnerhet att diskuteras från skilda utgångspunkter.[6]) Betecknande nog har metodfrågan av Grubbe ansetts som central, gällande "sjelfva Elementarundervisningens innersta väsende".[7]) I samband med förhandlingarnas början fastslog i sin tur Tegnér klass- respektive ämnesläsningen som den huvudfråga, kring vilken "schismen måste begynna".[8]) Mycket riktigt kom också det huvudsakliga meningsutbytet att kretsa kring klassläsning kontra "ämnesläsning i förening med Wexelundervisning".[9]) Nämnda frågeställning synes ha väckts av Agardh i ett av honom hållet anförande den 19 september 1826.[1]) Han kan därmed sägas ha inlett den skolstrid inom kommittén, vilken antytts i det föregående.[2])

Redan 1810 hade Agardh i en i "Lyceum" publicerad artikel "Om Pestalozziska uppfostringssättets grunder" dokumenterat sitt pedagogiska intresse.[3]) Får man tro de uppgifter, som han några årtion-

och fostran inte beaktats i samma grad *(Erik Gustaf Geijers Samlade Skrifter* 1861, 1: 4, s. 265). Enligt Geijer var detta en inkonsekvens, då man på flera håll inom kommittén höjt ivriga röster för "uppfostrans offentliggörande för alla" *(ibid.)*.

6) Bland de 132 frågeställningar, som upptecknats i förhandlingarnas inledningsskede (se *ovan* s. 347 not 5), är den 40:e och 41:a av speciellt intresse för denna framställning. Båda anknyter nämligen direkt till skolans undervisningsmetodik. Genom den förstnämnda ville man få klarlagt de huvudfordringar, som metoden har att uppfylla i avseende på "utvecklingen af Lärjungarnes intellectuella kraft och på skolans caractér af sedlig belöningsanstalt" *(1825 års uk. Prot. och handl.*, 1, överläggningsärenden). Likaså önskade man i samband därmed att få utrett undervisningsmetodens inverkan på skolarbetets livlighet och åskådlighet liksom dess förmåga att befrämja självverksamhet och tävlan mellan eleverna. Då man inom kommittén har formulerat den 40:e frågeställningen, har man inte osannolikt haft just växelundervisningsmetoden i åtanke. Kravet på att få till stånd en utredning angående självverksamhetens och tävlans inverkan på undervisning och fostran pekar tämligen klart på att så skulle ha varit fallet. För att med säkerhet få moniteringen ventilerad har man emellertid också upptagit den som särskilt överläggningsärende. I den 41:a frågeställningen heter det sålunda, att kommittén har att granska skälen "för eller emot" växelundervisningens införande inom lärdomsskolorna *(ibid.)*. I samband därmed borde likaså utredas, huruvida metoden skulle "bestämt tillstyrkas eller afstyrkas eller tillåtas utan bestämt af — eller tillstyrkande" *(ibid.)*.

7) *A. a.*, anförande av S. Grubbe, den 9 okt. 1826.

8) *Esaias Tegnér(s) Brev* 1955, IV. Brev från E. Tegnér till A. G. Ahlstrand, den 22 sept. 1826, s. 124.

9) *1825 års uk. Prot. och handl.*, 1, prot., den 20 sept. 1826 § 2.

1) *A. a.*, 2, anförande av C. A. Agardh, den 19 sept. 1826: Jemförelse emellan de tvenne olika Skolsystemer, som uppkomma efter de tvenne olika principerne af Klassläsning och Ämnesläsning (tryckt i *Betänkande af Comitén ... den 20 December 1828* 1829, bil. 2, s. 1 ff.).

2) Se *ovan* s. 345 f.

3) *Lyceum* 1810, 1, s. 146 ff. Enligt Bjelfvenstam skulle Rutger Maclean (se *ovan*

den senare lämnat i "Upplysningar om Skolreformen i Carlstad", skulle han likväl vid sitt inträde i stora uppfostringskommittén ha saknat all närmare kännedom om de allmänna läroverkens organisation och bildningsmedel.[4]) Omedelbart efter sitt konstituerande beslöt emellertid kommittén "att lägga framför sig 1820 års skolord-

s. 214 not 1) ha fäst Agardhs uppmärksamhet på Pestalozzi och hans pedagogik *(Bjelfvenstam* 1927, s. 18). Först genom kontakten med den tyske filosofen Johann Gottlieb Fichte (d. 1814) våren 1810 synes han emellertid ha erhållit en mera ingående kännedom om Pestalozzis tankevärld *(Aquilonius* 1942, s. 21). Vad Agardh uppskattat hos den schweiziske skolreformatorn har att döma av artikeln i "Lyceum" främst varit dennes lära om en allmän harmonisk utveckling av de mänskliga förmögenheterna. I motsats till "den förvända uppfostran, som hvar generation gifver de påföljande" ställer sålunda Agardh Pestalozzis uppfostringsprogram med krav på att bibringa "fullkomlig kraft" åt varje mänsklig förmögenhet *(Lyceum* 1810, 1, s. 148 ff.). Undervisningen har i sin tur förnämligast till uppgift att vänja barnet vid "sjelfständig handling" *(ibid.* s. 151). Den måste därför försiggå i överensstämmelse med naturlagarnas "successiva ordning" — från det enkla till det mera sammansatta *(ibid.).* Vidare betonas vikten av övning och självverksamhet. Ty "barnet måste" som det heter "erhålla sina kunskaper endast genom sig sjelf" *(ibid.* s. 152). Som Sjöstrand påpekar, drar Agardh liksom tidigare Fichte ut konsekvenserna härav och betraktar den "formella träningen som ett led i kampen för en nationell anspänning och samling" *(Sjöstrand* 1965, III: 2, s. 64).

4) *Agardh* 1853, s. 7. Med tanke på Agardhs ådagalagda intresse för Pestalozzis bildningsidéer och hans i samband därmed framförda kritik mot det bestående undervisningsväsendet kan hans påstådda okunnighet beträffande de svenska läroverken förefalla som något besynnerlig och överdriven. Man får emellertid inte glömma, att Agardh personligen aldrig genomgått något publikt läroverk utan var som han framhåller en "i ordets sannaste mening autodidakt" *(ibid.* s. 7). Sedan han 1812 utnämnts till professor synes han också för en tid ha kommit att lämna den pedagogiska diskussionen. Som ledamot av prästeståndet deltog Agardh i riksdagarna 1817—18 och 1823. Vid båda dessa riksdagar har skolfrågan tilldragit sig betydande uppmärksamhet. Sålunda hänsköt regeringen uppfostringskommitténs förslag till ny skolordning 1817 till prästeståndets behandling. Närmast var det ett av prästeståndets enskilda utskott — det s. k. ecklesiastikutskottet — som granskade förslaget *(Sjöstrand* 1965, III: 2, s. 68). Vid ståndets plena förekom livliga debatter, vilka delvis även berörde folkundervisningsfrågan *(Pr prot.* 1818, 5, s. 555 ff. och *Pr prot.* 1818, 6, s. 12 ff. Jfr *Westling* 1900, s. 278). Agardh deltog dock ej i dessa överläggningar. Vid 1823 års riksdag tillhörde han ledamöterna inom A.B.E.U. Där kritiserade man bl. a. 1820 års skolordning och sättet för dess tillkomst. Huruvida Agardh gjort några inlägg i denna diskussion har icke kunnat beläggas. Däremot möter man hans namn i samband med överläggningarna i prästeståndet den 14 augusti 1823 om inrättandet av ett teknologiskt institut i huvudstaden. Han gjorde därvid gällande, att hantverk borde läras på verkstäder, och att det ej borde anses förnedrande för bättre mans barn att lära sig ett hantverk. Att få till stånd en större teknisk läroanstalt i Stockholm var likaså enligt hans mening av vida större angelägenhet än att inrätta industriskolor på skilda håll i landet *(Pr prot.* 1823, 5, ss. 234 och 237). Agardhs agerande vid 1823 års riksdag antyder, att han ånyo nalkat sig den pedagogiska diskussionen i vårt land. Först sedan han blivit medlem av 1825 års uppfostringskommission, synes emellertid hans intresse för tidens skolfrågor på allvar ha kommit till uttryck.

ning, och genomgå densamma, paragraf för paragraf, för att tillse hvad deruti kunde anses böra förändras".[5]) Agardh uppger sig härigenom ha blivit bekant med lärosättet inom de offentliga skolorna. Vad han därvid fann fyllde honom med den största förundran. Metoden gick nämligen blott ut på "att lärjungarne, så snart de inkommo i skolan, uppställdes i rader efter hvarandra, och i dessa rader marscherade såsom ett exerceradt regemente hela skolan igenom".[6]) Med anledning häråv säger sig Agardh ha framfört krav på en undersökning av det bestående undervisningssystemets "grunder".[7]) Detta hans förslag befanns dock som både överflödigt och stridande mot kommitténs uppdrag, som endast var att föreslå förbättringar av det existerande skolväsendet. Dessutom ansåg man, att ett dylikt förfaringssätt skulle ge upphov till "theoretiska och paedagogiska undersökningar och tvister, som skulle blifva utan praktiskt resultat".[8]) Utan "någon bok eller någon medlem af komitéen att rådföra" sökte Agardh i detta läge på egen hand att uppställa "begreppen om en annan undervisningsmethod".[9]) Hans utgångspunkt har därvid som han framhåller varit att söka beakta "de menskliga anlagens olikhet och lärjungarnes olika flit".[1])

Kravet på hänsynstagande till "anlagens olikhet och lärjungarnes olika flit" har som framgår av Agardhs kommittéanförande den 19 september 1826 fört honom i bestämd opposition mot det bestående skolväsendets organisation och bildningsmedel. Sålunda framför han här en våldsam kritik mot den gamla skolan som den kommit till uttryck i 1820 års skolordning. Dess bärande grundval — klassläsningen — innebär nämligen för det första en i förväg bestämd parallellism mellan olika kunskapsämnen. Denna parallellism genomsyrar hela skolverket från folkskolor till universitet och tar sig uttryck i att alla elever erhåller lika långa läxor och tvingas läsa lika mycket. Rådande skolorganisation anses för det andra likaså grundad på felaktiga antaganden om alla lärjungars "lika förmögenheter sins emellan" liksom att de med samma lätthet fattar "alla kunskaps-

5) *Agardh* 1853, s. 7.
6) *Ibid.*
7) *Ibid.* s. 8.
8) *Ibid.*
9) *Ibid.*
1) *Ibid.* s. 7.

ämnen".[2]) Varken de inter- eller de intraindividuella begåvningsdifferenserna kommer på så sätt att beaktas. För det tredje har klassläsningen enligt Agardh givit upphov till att man på förhand bestämt gränserna för olika folkklassers behov av medborgerlig bildning. Härigenom har "strängt begränsade Skolor" uppkommit utan hänsyn till "den oändliga nuanceringen af menskliga utvecklingen".[3]) Slutligen och för det fjärde tvingas de unga som en följd härav att flytta från skola till skola för att kunna genomgå alla bildningsgraderna. Klassläsningen leder med andra ord till att eleverna "förslösar en stor del af sin tid och kraft förgäfves" liksom till att mer begåvade lärjungars anlag "uppoffras åt de af naturen mindre gynnade".[4])

Mot en dylik nedbrytning av individens möjligheter till självförverkligande ställer Agardh ämnesläsningspricipen som grundval för en tilltänkt skolreform. Nyssnämnda undervisningsorganisation får som han poängterar under inga omständigheter förblandas med ambulatorisk läsordning, som blott innebär "läroämnenas fördelning emellan Lärarne".[5]) Beträffande åter ämnesläsningen definierar han den som en utformning av undervisningen, där varje läroämne "utvecklar sig för lärjungen oberoende af de öfriga, och der lärjungen kan stiga i en viss kunskap, utan att tillbakahållas af okunnighet i en annan (kunskap) på annat sätt än såvida den senare är ett villkor för den förra".[6]) Typiskt för ämnesläsningen är vidare som det heter, att skolverksamheten bedrivs i "Kurser, som hvardera i hvarje kunskapsämne utgöra ett slutet helt".[7]) Några gemensamma eller sammanhållna klasser förekommer ej. Endast i fråga om själva omfånget skiljer sig vidare den lägre och högre bildningen från varandra. Däremot existerar ingen begränsning av "kunskapsgraden".[8]) Vid vilken skola som helst "stiger" fastmer lärjungen "så långt han kan" allt efter snille och fattningsförmåga.[9]) Närmast visionärt tecknar Agardh en på ämnesläsningsprincipen grundad skola som "en ung republique, der alt är i verksamhet, der alt sträfvar uppåt, der fliten och snillet

2) *Betänkande af Comitén ... den 20 December 1828* 1829, bil. 2, s. 2.
3) *Ibid.* s. 5.
4) *Ibid.* s. 6.
5) *Ibid.*
6) *Ibid.*
7) *Ibid.* s. 7.
8) *Ibid.*
9) *Ibid.*

går förbi duglösheten och lättjan och der förtjensten intager sin naturliga plats".[1])

Genom ämnesläsningens tillämpning bortföll enligt Agardh den skarpa gränsen mellan lägre och högre skolformer. Helt följdriktigt har han härigenom sett en utväg till en radikal omgestaltning av det befintliga skolväsendet i form av en för alla stånd och samhällsklasser gemensam skola med möjlighet att välja och avancera fritt. Någon omedelbar verkställighet av hela detta skolprogram har Agardh likväl ej förväntat. Hans enhetsskoleprojekt präglas förvisso också mera av obestämda aningar än klara planer.[2]) Typiskt nog säger han sig ha framställt sitt skolsystem såsom "en Idée, således i sin fulla consequense. Det är icke sagdt, att det antingen till en början eller ens någonsin så kan realiseras. Det är till exempel möjligt, att den lägsta Skolan verkligen måste utgöra en Klass-afdelning, hvarifrån barnet utgår till den näst högre".[3]) Vidare måste vissa ämnen som exempelvis kristendomskunskap, historia, geografi och aritmetik anses som omöjliga att välja bort. Dessa "smärre" modifikationer rubbar likväl inte som han påpekar rätlinjigheten av systemet i övrigt.[4]) Därmed torde Agardh i första hand ha avsett dess möjliggörande av frihet i utbildningshänseende. Under alla förhållanden representerar hans kommittéanförande den 19 september 1826 en oförbehållsam uppslutning kring tanken på allas rätt att utvecklas efter sina naturgrundade förutsättningar. Från denna utgångspunkt låter sig hans tämligen vagt formulerade enhetsskoleprogram delvis förklaras. En dylik skolorganisation har nämligen framstått av mindre vikt än

1) *Ibid.* s. 13.
2) Enligt Agardh har skolan att tillgodose kunskapsbehovet för alla samhällsklasser. Närmast med avseende på arbetarklassens bildning bör därför finnas folkskolor, följda av högre skolor för borgareklassen och ännu högre för de bildade folkklassernas barn. Hur mycket av kunskap den enskilde individen kan tillägna sig, beror emellertid på en rad faktorer som exempelvis fallenhet och tillgänglig tid för studier, materiella tillgångar och tillämnad levnadsbana. På grund av dessa olikartade förutsättningar måste det enligt Agardh förmodligen i alla tider förbli en oändlig variation av bildning mellan såväl olika folkklasser som individer. Denna variation i bildningshänseende kan dock som han framhåller föreställas som ett stigande hos de särskilda folkklasserna ifrån det lägre till det högre, ifrån mer begränsade kunskaper till mer omfattande. Några skarpa gränser mellan olika skolformer betraktas därför också som omöjliga att upprätthålla. Blott på "ett ungefär" kan man bestämma men "ej strängt begränsa det olika omfång af kunskaper som erfordras för hvarje särskild Klass af medborgare" *(ibid.* s. 7).
3) *Ibid.* s. 10.
4) *Ibid.*

förverkligandet av en allmän och offentlig skolverksamhet överhuvudtaget. Ty först med en undervisning utsträckt till alla stånd och samhällsklasser har förutsättningar skapats för samtliga individer att utvecklas utan hinder av yttre ovidkommande omständigheter. Individens rätt att mogna, fördjupas och växa i överensstämmelse med sina inneboende anlag har likaså som nämnts övertygat Agardh om nödvändigheten att ersätta en traditionell klassläsning med ämnesläsning i förening med viss valfrihet i fråga om läroämnen. Endast härigenom har det ansetts som möjligt att beakta lärjungarnas såväl inter- som intraindividuella begåvningsdifferenser. Vidare har sistnämnda undervisningsorganisation tett sig som nödvändig med tanke på elevernas fria fortgång. Något bokstavligt krav på en fri flyttning föreligger visserligen ej i Agardhs anförande. Hans definition av ämnesläsningsprincipen ger emellertid klart uttryck för detsamma.[5]) Vad han sålunda i undervisningshänseende ytterst åsyftat har varit en obunden studiegång med möjlighet för den enskilde eleven att avancera fritt såväl inom som mellan skilda ämnesklasser. Framförallt i så måtto formar sig hans skolprogram till en frihetens höga visa med anspråk på en till synes närmast ohämmad utveckling av individens själsförmögenheter allt efter fallenhet och förmåga. Någon frihetsförkunnelse i laissez faire doktrinens anda representerar därför på intet sätt Agardhs pedagogiska tänkande. Uppenbart är sålunda, att hans frihetsäskanden i form av hänsynstagande till elevernas varierande begåvningsanlag och därmed sammanhängande fordran på fri fortgång i skilda ämnen uteslutande förknippats med skolans rent undervisande uppgifter. Blott i fråga om kunskapsinhämtande och förvärvande av färdigheter har friheten med andra ord ansetts berättigad. Beträffande åter skolan som sedlig och medborgerlig bildningsanstalt har han däremot traditionsenligt siktat till en för samtliga lärjungar lika förpliktande och likvärdig fostran, där lärare och elever ytterst förenas "genom kärlek".[6]) Därmed är också sagt, att den agardhska skolrepubliken inte blott utgör en appell till individualism och intellektuell utlevelse utan även inrymmer en genomgripande dimension av likavärde och medmänsklighet. Fostran till självrespekt genom hänsyn till andras lika rättigheter och förtjänster blir i själva verket all bildnings främsta kriterium. En sådan

5) Se *ovan* s. 351.
6) *Betänkande af Comitén ... den 20 December 1828* 1829, bil. 2, s. 12.

jämlikhetsgrundande fostran kan dock enligt Agardh endast åstadkommas i ett samhälle av "fria (individer)".[7]) Liksom klassläsningen ansetts grundad på en falsk åsikt om människonaturens intellektuella sida, har den för honom framstått som "ännu mera" betänklig i fråga om den moraliska fostran.[8]) Ty fruktan och tvång blir genom en dylik undervisningsorganisation de enda medlen att stimulera till flit och framåtanda. Härigenom uppammas eleverna till "likgiltighet lika mycket för hedren som för vanhedren, förakt för större förtjenster än ens egna, hat till skolan och en deraf naturligt flytande likgiltighet för sina Lärare".[9]) Att en enda styresman, läraren, skulle kunna bibringa en ändamålsenlig fostran, rubricerar Agardh som ren lögn. Det strider nämligen mot människohjärtats natur att älska den, som man känner sig i fullkomligt beroende till. En ur hans synpunkt fullgod fostran betraktas därför blott som möjlig att åstadkomma i en non-auktoritär och fri skolmiljö, där lärare och elever förenas genom jämlikhetens yttersta band, nämligen kärlekens.[1]) Den "lifvande principen" inom ämnesläsningen har vidare uppfattats som fullt förenlig med skolans såväl undervisande som fostrande funktion.[2]) Just genom tävlingsmomentet, den fria fortgången i studierna, väcks och vidmakthålls således å ena sidan lärjungarnas "lust till studier, arbetsamhet, begär att ej vara den sämste" och å andra sidan deras "vana att med lust fullgöra hvad man anser för sin skyldighet, hjelpsamhet emot sina Kamrater och slutligen aktning för förtjensten".[3]) Kort sagt leder ämnesläsningens förverkligande till den sinnesstämning, på vilken man som det heter tveklöst kan bygga "alla religiösa och borgerliga dygder".[4])

I sitt anförande den 19 september 1826 kan Agardh sägas ha skisserat en genomgripande skolreform — en ny skola. Varifrån han fått uppslaget till densamma, har sysselsatt forskningen sedan lång tid tillbaka. Någon egentlig enighet synes likväl icke ha uppnåtts. Sålunda har Paludan på sin tid gjort gällande, att Agardhs bildningsprogram skulle utgöra en kopia av filantropinisternas utilistiskt in-

7) *Ibid.*
8) *Ibid.* s. 11.
9) *Ibid.*
1) Jfr *ovan* s. 353.
2) *Betänkande af Comitén ... den 20 December 1828* 1829, bil. 2, s. 11.
3) *Ibid.* s. 10.
4) *Ibid.*

rättade skolväsende.[5]) En liknande ståndpunkt möter man också hos Schwartz, vilken bl. a. betonar, att Agardh med sitt krav på fri flyttning "slagit in på en väg, som beträdts af 1700-talets individualistiska utilitarier".[6]) Andra forskare har åter sökt påvisa hans nära anslutning till Pestalozzis idévärld. Så framhåller exempelvis Wijkmark, att Agardh varit den, som "på allvar introducerat den schweiziske pedagogen i vårt land".[7]) Enligt samme sagesman skulle han likaså "i sin tro" på Pestalozzi ha stått fast "intill änden".[8]) Att den sistnämnde utövat ett bestämmande inflytande på Agardhs bildningssyn fastslås även av Larsson.[9]) Inte minst betonar denne, att Agardh genom kontakten med Pestalozzi tagit "ett betydelsefullt steg utöver finlantropinismen".[1]) Denna strömning skulle Agardh vidare ha bekämpat, då han fordrat "valfrihet för att främja grundligheten och bekämpa mångläseriet".[2]) I likhet med tidigare Westling uppehåller sig emellertid Larsson framförallt vid Agardhs ställning till skolans sociala utformning. Främst socialpolitiska skäl skulle enligt deras mening ha legat bakom de bärande punkterna i hans skolprogram.[3]) Agardhs uppfattning har därvid som det heter ytterst bestämts av "de ändrade ekonomiska och sociala förhållandena i Europa".[4]) Beträffande enhetsskoleprincipen anses han dock närmast ha byggt vidare på inhemska erfarenheter och då i synnerhet på de reformförslag, som framförts av bröderna Silverstolpe och Broocman.[5]) I grund och botten betecknar Larsson det därför som omöjligt att fånga Agardhs pedagogiska tänkande "i en formel".[6]) Riktigheten i detta påstående framstår som bestickande men torde icke desto mindre kunna ifrågasättas. Ett genomgående tema i Agardhs tankar om skolans inrättning har som ovan nämnts varit beaktandet av den enskilde individens möjlighet och rätt att utvecklas efter sina förutsättningar utan avkall på en för alla likvärdig fostran.[7]) Frihet

5) *Paludan* 1885, s. 372.
6) *Schwartz* 1903, ss. 93 och 95.
7) *Wijkmark* 1928, s. 41 f.
8) *Ibid.* s. 42.
9) *Larsson* 1946, ss. 260, 273 f. och 275.
1) *Ibid.* s. 274.
2) *Ibid.*
3) *Westling* 1920, ss. 6, 72 och 298; *Larsson* 1946, ss. 259 och 273.
4) *Ibid.* s. 270.
5) *Westling* 1920, s. 6 ff.; *Larsson* 1946, s. 274.
6) *Ibid.* s. 273 f.
7) Se *ovan* s. 353 f.

och jämlikhet kan med andra ord sägas utgöra den fasta kärnan i hans bildningssyn.

Inom tidigare forskning har man på intet sätt varit blind för det agardhska skolprogrammets förankring vid nyssnämnda båda idéer. Så påpekar Sjöstrand, att Agardh i likhet med senare Ellen Key (d. 1926) slagit vakt om "individualitetens rätt (även i valfrihetens form) under samtidigt bevarande av kravet på social fostran".[8]) Fordran på frihet och jämlikhet betecknas åter av Rodhe som "det genomgående krafvet" i Agardhs liksom övriga reformmäns bildningsprogram.[9]) Friheten säges därvid ha inneburit en uppslutning kring tanken på "individens rätt till självutveckling", under det att jämlikheten betytt "kraf på en enhetlig gemensam skola, hvari låg inneslutet, att all bildning hade en gemensam basis, nämligen just den borgerliga bildningen".[1]) I motsats till den gamla skolans försvarare utpekas samtidigt reformanhängarna inom stora uppfostringskommittén som barn av den borgerliga och "materiella kulturen" med öppen blick "för hvad det praktiska lifvet kräfde".[2]) Impulserna till frihets- och jämlikhetsidéerna skulle de senare i överensstämmelse härmed ha erhållit via inflytande från "manchesterdoktrinen om fri konkurrens" och "borgarrevolutionens maximer, frihet, jämlikhet och broderskap".[3]) Nyssnämnda doktrin och maximer anser Rodhe i synnerhet Agardh ha överflyttat till skolans område, då han föreslagit införande av ämnesläsning, fri flyttning och valfrihet. I icke ringa utsträckning har emellertid också Agardh som det heter "självständigt" utvecklat dessa pedagogiska principer.[4])

Som Rodhe framhållit kan förvisso frihets- och jämlikhetsidéerna i högsta grad sägas ha varit levande bland snillekommitténs reformvänner. Den definition han givit av deras jämlikhetstanke övertygar likväl ej helt. När Rodhe exempelvis preciserat denna idé som krav på "en enhetlig gemensam skola", har han sålunda i första hand åsyftat reformmännens fordran på lika start i utbildningshänseende.[5]) I själva verket har han därmed behandlat en fråga som ingått i deras

8) *Sjöstrand* 1965, III: 2, s. 289.
9) *Rodhe* 1908, s. 94.
1) *Ibid.* s. 96.
2) *Ibid.* s. 100.
3) *Ibid.* s. 92 ff.
4) *Ibid.* s. 92.
5) *Ibid.* s. 94.

frihetstanke, vilken bl. a. avsett just möjligheten till självförverkligande utan hinder av yttre ovidkommande förhållanden. Genom att sätta likhetstecken mellan kravet på borgerlig bildning som basis för all bildning och jämlikhetsidén synes han också i grund och botten ha gjort sig skyldig till en förvanskning av den innebörd, som man på reformhåll tillskrivit denna idé. Vad Rodhe avsett med en borgerlig bildning har nämligen varit en utilistiskt präglad *utbildning* med inriktning på det praktiska livets krav.[6]) Reformisternas strävanden skulle överhuvudtaget enligt hans åsikt ha koncentrerats på undervisning, "icke uppfostran".[7]) Sistnämnda påstående framstår som direkt vilseledande. Som ovan framhållits har kommitténs ledande omdaningsmän, Lefrén och Agardh, på intet sätt bortsett från uppfostringsaspekten i sina bildningsprogram.[8]) Tvärtom har jämlikhetstanken för båda betytt ett oförbehållsamt krav på en för alla lika förpliktande fostran. Just för åstadkommandet av en sådan jämlikhetssyftande fostran har man på reformhåll uppfattat en grundläggande *medborgerlig* bildning som ofrånkomlig. Vilken begåvning en individ än besitter, har han med andra ord ansetts förpliktad att inhämta de kunskaper, varförutan medborgar- och människovärde blott skulle bli en chimär. Närmast med tanke på elevernas moralisk-medborgerliga utveckling har exempelvis Agardh som vi hört funnit det nödvändigt att upphäva valfrihetsprincipen i fråga om ämnen som religion, historia och geografi.[9]) Varken han eller Lefrén har därför betraktat moral och medborgerlighet som renodlade undervisningsprodukter. Fastmer har en ändamålsenlig fostran i första hand ansetts som möjlig att uppnå genom en samlevnad präglad av medansvar och ömsesidig aktning. För att skapa den patriotiska jämlikhet, som han eftersträvat, har därvid Agardh som nämnts ytterst satt sin lit till en inbördes kärlek mellan klassrummets parter.[1]) Redan av vad som ovan antytts synes framgå, att kommitténs reformmän knappast kan betecknas som anhängare av en didaktisk materialism.[2]) Rodhes påstående att de byggt sina frihets- och jämlikhetsidéer på manchesterdoktrinen och borgarrevolutionens maxi-

6) *Ibid.* ss. 96 och 100. Kursiv. min.
7) *Ibid.* s. 100.
8) Se *ovan* ss. 264 ff. och 353 f.
9) Se *ovan* s. 352.
1) Se *ovan* s. 353.
2) Jfr *nedan* s. 386 ff.

mer förefaller också i hög grad diskutabelt. Tanken på att alla individer är olika med hänsyn till förutsättningar i skilda avseenden men lika värdefulla som människor och medborgare har exempelvis hos Lefrén en till synes klart kristen förankring.[3]) Beträffande åter Agardh har han som bl. a. Eriksson påpekat tillhört vårt lands ledande romantiska naturvetenskapsmän.[4]) Agardhs bildningsprogram företer tveklöst också nyromantiska drag. Den individuella utlevelsen och framskymtande genikulten liksom tron på idén snarare än realiteten utgör därvidlag otvetydiga bevis. Från nyromantisk synpunkt sett låter sig också hans fordran på individualitetens tillvaratagande väl förklaras. Samtidigt vilar emellertid Agardhs bildningssyn på idealistisk kristen grund. Hans frihetsdyrkan får därmed i likhet med Lefréns en allt överskuggande förutsättning, nämligen jämlikhetstanken, vars yttersta konsekvens är den uppoffrande kärleken. Om man som Eriksson beskriver nyromantikerna som anhängare av "en tandlös, välartat idealistisk kristen åskådning", hör Agardh definitivt inte till deras led.[5]) Hela hans pedagogiska tänkande kan under alla förhållanden blott fattas med utgångspunkt från den kristna kärlekstanken. Först genom den får den agardhska frihetsidén sin möjlighet och sitt berättigande.[6])

3) I sin "Berättelse" 1825 framhåller Lefrén, att människan genom Gud erhållit sin personlighet eller individualitet "för att utgöra en sjelfständig varelse" *(Lefrén* 1825, s. 5). Kristi lära är vidare som det heter "en frihetens engel", som inte blott tillåter utan även "uppfordrar" människan till fri forskning och utveckling av sin individualitet *(ibid.* s. 18). De skiljaktigheter i förnuftsodling, som föreligger mellan olika individer, anses likaså bevisa "lärans fria väsende" och "gudomliga ursprung" *(ibid.)*. Samtidigt som Gud lagt grunden till människans frihet att utvecklas efter sina förutsättningar, har han enligt Lefrén givit henne en känsla av lika värde eller jämlikhet. Gud har nämligen skapat människan "efter sitt beläte" och därigenom även förlänat henne "*Hjerta,* eller förmåga till kärlek, för att befordra sin och medmänniskors sällhet" *(ibid.* s. 5 f. Kursiv i orig.).
4) *Eriksson* 1962, ss. 9 och 126 ff. Se även följande kronologiskt ordnade arbeten: *Carlson* 1861, s. 40; *Areschoug* 1869, s. 264 f.; *Eriksson* 1969, s. 23 ff.
5) Jfr *Eriksson* 1969, s. 184.
6) Som romantisk vetenskapsman har Agardh i skapelsen överallt skådat avvikelse och lagbundenhet, frihet och samtidigt nödvändighet. I dessa naturens högre yttringar har närvaron av ett gudomligt element uppfattats som helt påtagligt. I sitt "Åreminne över Carl von Linné", prisbelönat av Svenska akademien 1821, beskriver sålunda Agardh naturen som varande ytterst "en Gudomens uppenbarelse, dess kroppsantagelse (förkroppsligande) och dess verk" *(Agardh* 1821, s. 8). Att en kristen etisk uppfattning genomsyrat Agardhs idévärld får man i sin tur ett bestämt intryck av i hans brev till Tegnér den 23 juni 1826 *(Samling Tegnér E.* Brev från C. A. Agardh till E. Tegnér, den 23 juni 1826). Med tanke på vännens biskopsutnämning framhåller Agardh inledningsvis biskopsämbetet som "något oändligt högt" *(ibid.)*. Detta ämbete får dock aldrig förringas

Den av Agardh förfäktade ämnesläsningsprincipen med dess förnämsta innebörd av frihet och jämlikhet påminner eljest i hög grad om de pedagogiska riktlinjer, som tidigare skisserats av Lefrén.[7]) Liksom den senare hänvisar också den förre till växelundervisningsmetoden för realiserandet av sina skolidéer. Sålunda heter det i anförandet av den 19 september 1826, att ämnesläsningens möjligheter inom den lägsta skolan bevisats genom "vexelundervisningen, en form som den troligtvis äfven kommer att antaga uti de högre skolorne".[8]) Agardh refererar vidare till de försök med moniteringen, som kommit till stånd på Karlberg i början av 1820-talet.[9]) Även om han vid sitt inträde i kommittén varit tämligen obevandrad i fråga om vårt lands allmänna läroverk,[1]) har han med andra ord inte saknat kunskap om reformverksamheten vid Krigsakademien. Huruvida han som Rodhe gjort gällande mer eller mindre självständigt utvecklat sitt bildningsprogram synes därmed kunna ifrågasättas. Med undantag av valfrihetsprincipen påminner som vi sett detta i allt väsentligt om de pedagogiska principer, som Lefrén givit uttryck för.[2]) I ett brev 1832 erkänner också Agardh förbehållslöst, att han "till en stor del" hämtat sina bildningsidéer just ur Lefréns "berättelse rörande Carlberg".[3]) Från detta arbete kan Agardh mycket väl ha erhållit uppslaget till sin enhetsskoleorganisation. Några belägg på att

eller nedsättas till ytlig uppsikt över "orimliga dogmers helgd" *(ibid.)*. Fastmer måste vårt lands biskopar beivra tendensen att förvandla kristendomens "esoteriska innehåll till exoterisk (dogmatism)" *(ibid.)*. Endast därigenom kan man nämligen undvika att som "fransmännen i sin revolution, under det de kastat bort förvillelserna, antaga nya, tusen gånger olyckligare" *(ibid.)*. En ortodox och blind tro på dogmerna kan väl som det heter vara "glänsande som insekten" men är likväl "död" *(ibid.)*. I grund och botten är kristendomen enligt Agardh "moralitetens poesi", medan dogmerna blott utgör "troper och figurer uti det stora poemet" *(ibid.)*. De synpunkter, som han anfört beträffande kristendomens innersta väsende, leder tämligen osökt tanken till Christoffer Boströms (d. 1866) och Viktor Rydbergs (d. 1895) angrepp på en dogmatiskt uppfattad kristendom.

7) Jfr *ovan* s. 264 ff.
8) *Betänkande af Comitén ... den 20 December 1828* 1829, bil. 2, s. 10.
9) *Ibid.* Jfr *ovan* s. 303 ff.
1) Se *ovan* s. 348 f.
2) Beträffande valfrihetsprincipen är den på intet sätt någon nyskapelse av Agardh. Yrkanden på val bland skolans läroämnen möter man sålunda i vårt land redan under 1700-talets förra hälft (se t. ex. *Sjöstrand* 1943, s. 123 ff. och *Sjöstrand* 1961, III: 1, s. 79 f.). Valet mellan läroämnen skulle dock ej såsom Agardh föreslagit göras av målsman utan av skolan — genom rektor, lärare eller särskild därför kvalificerad person, snilleprövaren.
3) *J. P. Lefréns samling. E 4578.* Brev från C. A. Agardh till J. P. Lefrén, den 18 april 1832.

han som Westling och Larsson framhållit skulle ha fått impulserna till densamma via bröderna Silverstolpe och Broocman har däremot icke kunnat uppbringas.[4]) Kännedomen om det karlbergska systemet och studiet av Lefréns "Berättelse" torde likaså ha utgjort de främsta incitamenten till de av Agardh anförda synpunkterna på skolans organisation och undervisningsmetodik.

Att Agardh rönt påverkan av Lefrén betyder ej, att han oreserverat anammat den sistnämndes organisatoriska och metodiska anvisningar. Agardhs något obestämda formulering beträffande växelundervisningens användbarhet inom den lärda skolan synes i sammanhanget väl värd att observera. Denna vaghet kan möjligen tyda på att han inom nyssnämnda skolsektor tänkt sig ämnesläsningen utformad i enlighet med det av Francke beprövade parallellsystemet.[5]) Till Franckes pedagogik hänvisar Agardh med värme under 1840-talet.[6]) Huruvida han redan 1826 ägt kännedom om densamma förefaller ovisst. I samband med diskussionerna inom kommittén synes under alla förhållanden aldrig Francke eller hans metod ha förts på tal. Enligt Agardh skulle han under vistelsen i Stockholm hösten 1826 ha tvingats utarbeta sina tankar med stor "brådska" varför dessa som det heter ej kunnat "blifwa annat än omogna".[7]) Hans anförande bär förvisso också snarare en prägel av skissartat utkast än slutredigerat reformprogram för uppbyggnaden av vårt lands skolväsende.[8]) Mot bakgrund härav ter sig även hans tveksamhet beträffande moniteringen som tämligen naturlig. Som den idéernas man han varit, synes han i jämförelse med exempelvis Lefrén likaså ha stått främmande, ja till och med likgiltig inför verklighetens krav. I nyromantisk anda har Agardh vågat ha en helhetsuppfattning av skolan, vågat se den i ljuset av en vision. För dess praktiska ordnande, dess detaljerade utformning i organisatoriskt och metodiskt hänseende, har han däremot saknat såväl intresse som större talang.[9]) Att en viss om än

4) Jfr *ovan* s. 355.
5) Franckes parallellsystem har på intet sätt varit obekant i vårt land. Så hade exempelvis Nathanael Thenstedt (d. 1808) sökt införa systemet vid "Collegium illustre gustavianum" *(Sjöstrand* 1961, III: 1, s. 199). I sin "Berättelse om Tysklands Undervisningsverk" lämnar likaså Broocman en tämligen ingående beskrivning av detsamma *(Broocman* 1807, s. 92 ff.).
6) *Agardh* 1844, s. 15 ff.
7) *Samling Tegnér E.* Brev från C. A. Agardh till E. Tegnér, odat. jan. 1827.
8) Jfr *ovan* s. 352.
9) Jfr *Westling* 1920, s. 300 och *nedan* s. 403 f.

obestämbar ovilja mot själva växelundervisningen legat bakom Agardhs tvehågsenhet i fråga om metodens införande inom den lärda skolan kan heller inte uteslutas. Några direkt kritiska anmärkningar mot densamma har visserligen inte kunnat återfinnas. Flera av hans brev till Tegnér under förra hälften av 1827 tyder emellertid på en snarare något avvisande än alltigenom bejakande inställning till metoden i fråga.[1]) Kanske har han funnit moniteringens mekaniska inslag som opassande och estetiskt störande i samband med en högre undervisning. Ett visst intryck av att så varit fallet får man vid beaktandet av den kritik, som han riktat mot marscherandet inom samtidens lärdomsskolor.[2]) Landquists påstående, att Agardh i sitt inledningsanförande inte gjort "den minsta ansats" att visa, hur ämnesläsningsprincipen borde organiseras måste dock samtidigt betecknas som en förvanskning av källmaterialet.[3]) Som ovan påvisats, har Agardh klart antytt växelundervisningen som det medel, varigenom ämnesläsningen och därmed frihets- och jämlikhetsidéerna skulle kunna förverkligas. Under det fortsatta arbetet inom kommittén har han också gradvis intagit en alltmer positiv hållning inför metoden. I motsats till vad Wijkmark hävdat, har han därmed fjärmat sig från sin ungdoms bildningsideal.[4]) Väl skymtar man i Agardhs senare kommittéanföranden den pestalozziska åskådningsprincipen. De grundläggande synpunkterna på undervisningens utformning har han likväl inte hämtat från Pestalozzis idévärld utan snarare från Bells och Lancasters.[5])

Agardhs anförande av den 19 september 1826 med dess utmaning mot det bestående skolväsendet har förvisso väckt högst blandade känslor bland kommitténs ledamöter. Att döma av ett par uttalanden av Tegnér förefaller också de fortsatta överläggningarna angående i synnerhet den lärda skolans organisation och bildningsmedel ha varit mycket livliga.[6]) Ännu i början av oktober skulle emellertid enligt samme sagesman inga beslut ha fattats i ena eller andra rikt-

1) Se *nedan* s. 404.
2) Se *ovan* s. 350.
3) Jfr *Landquist* 1949, s. 14.
4) Jfr *ovan* s. 355.
5) Jfr *nedan* ss. 404, 419, 421 och 437 f.
6) *Esaias Tegnér(s) Brev* 1955, IV. Brev från E. Tegnér till A. G. Ahlstrand, den 22 sept. 1826, s. 124 samt brev från E. Tegnér till V. Faxe, den 6 okt. 1826, s. 126.

ningen.[7]) Tegnér har även varit ytterst skeptisk beträffande möjligheten att få till stånd några överenskommelser. Sålunda säger han sig förutse "stora schismer" mellan kommitténs konservativt och liberalt-radikalt orienterade falanger.[8]) Ja, "skiljaktigheten i fundamentalarticlarna" betecknar han som "alltför stor" för att "nånsin kunna förenas".[9]) Denna hans förutsägelse har också i allt väsentligt besannats. Mot det betänkande, varom en pluralitet år 1828 kunde enas, stod typiskt nog en nästan lika talrik fraktion av ganska annorlunda mening.[1]) Att betydande meningsmotsättningar kommit till uttryck redan i samband med de inledande förhandlingarna torde ej heller kunna bestridas.[2]) Den liberala stämning, som framför allt Agardh väckt till liv, synes å andra sidan ha varit mera fri och frimodig hösten 1826 än senare. Tegnérs påstående om att inga avgöranden skulle ha kommit till stånd vid de förberedande överläggningarna framstår likaså som något missvisande. I själva verket har enighet uppnåtts på nog så betydelsefulla punkter. Omgående och till synes enhälligt kom exempelvis kommittén att konfirmera den av Agardh uppställda relationen mellan ämnesläsning och växelundervisning. I protokollet för den 20 september omtalas sålunda, att man som huvudfråga diskuterat klassläsning kontra "ämnesläsning i förening med Wexelundervisning".[3]) Det senare alternativet ansågs därvid "ur allmänna grunder" äga fördelar, även om inga faktiska bevis härpå framkommit från "någon lärdomsskola inom fäderneslandet".[4]) Sistnämnda förhållande har som framgår av protokollet övertygat kommittén om nödvändigheten att ytterligare utreda frågan om ämnesläsningens och växelundervisningens förtjänster. Verkställigheten av detta arbete anförtroddes åt Agardh, Tegnér och Ågren, vilka fick i uppdrag att uppgöra såväl "förslag efter ämnesläsningsmetod till elementarläroverkens organisation i hela deras vidd" som "förslag till denna metods införande på försök i Maria lärdomsskola".[5]) Huruvida karlbergslektorn S. P. Ågren verkligen

7) *A. a.*, Brev från E. Tegnér till V. Faxe, den 6 okt. 1826, s. 126.
8) *Ibid.*
9) *Ibid.*
1) *Sjöstrand* 1965, III: 2, s. 98. Jfr vidare *nedan* s. 454 ff.
2) Jfr *nedan* ss. 378 f. och 385 f.
3) *1825 års uk. Prot. och handl.*, 1, prot., den 20 sept. 1826, § 2.
4) *Ibid.*
5) *Ibid.*

deltagit i utredningsarbetet synes dock tämligen ovisst.[6]) Däremot har de kommitterade biträtts av de adjungerade ledamöterna rektor Olof Nordhammar och kollegan And. Fryxell vid Maria lärdomsskola.[7]) Den 12 oktober ägde redovisning rum inför kommittén, varvid Tegnér föredrog en av honom och Agardh författad jämförelse mellan klass- och ämnesläsningsprinciperna.[8]) Samtidigt över-

6) Som ovan nämnts har Ågren i hög grad varit Lefrén behjälplig att genomföra ämnesläsnings- och monitörsystemet på Karlbergs Krigsakademi (se *ovan* s. 303). Inom stora uppfostringskommittén synes också den förre ivrigt ha förespråkat de karlbergska bildningsprinciperna. Sålunda framförde Ågren i ett yttrande den 29 januari 1828 krav på större utrymme åt moderna språk inom lärdomsskolorna *(1825 års uk. Prot. och handl.*, 2, prot., den 29 jan. 1828, § 2). Vidare avfärdade han i ett anförande den 23 februari 1828 "de betänkligheter, som vanligen varit yttrade mot en fri och obehindrad flyttning inom Skolorna" *(a. a.*, prot., den 23 feb. 1828, § 3). De båda aktstyckena har tyvärr icke kunnat återfinnas bland kommitténs handlingar (jfr *Wijkmark* 1928, s. 46). Enligt ett uttalande av den konservativt förankrade Hans Järta skulle emellertid Ågrens yttrande den 29 januari ha avspeglat en "ultraliberal" bildningssyn *(Hans Järtas papper I. Handlingar till Hans Järtas biografi. F 857 a.* Brev från H. Järta till C. T. Järta, den 4 feb. 1828). Nyssnämnda anförande betecknas för övrigt av Järta som "et opus af den värsta galenskap" som han "någonsin hört" *(ibid.)*. Vid dess framförande skulle också som det heter Lefrén ha sett "bedröfvad ut", medan resten av ledamöterna haft "swårt at ej brista ut i gapskratt" *(ibid.)*. Trots all sin energi har Ågren uppenbart varit en klen apostel för de moderna bildningsprinciper, han så helt omfattat. Som Järta påpekar synes Ågren snarast ha framstått som något av en stötesten även för sina meningsfränder. Tegnér, som inom kommittén anslutit sig till reformpartiet (se *nedan* ss. 378 och 388 ff.), karakteriserar också kort och gott Ågren som en person utan "sundt förnuft" *(Esaias Tegnér(s) Brev* 1955, IV. Brev från E. Tegnér till C. A. Agardh, den 15 jan. 1827, s. 178). Inte osannolikt har den förre likaså haft den senare i åtanke, då han 1828 säger sig vara oroad över sina "medhållare, som äro alltför fallna för öfverdrifter och extravagancer" *(a. a.*, V. Brev från E. Tegnér till A. Tegnér, den 15 feb. 1828, s. 20). Det är mot denna bakgrund tämligen naturligt om Tegnér varit mindre trakterad av att samarbeta med Ågren i fråga om den av kommittén begärda utredningen angående ämnesläsnings- och växelundervisningssystemet. I ett brev av den 22 september 1826 nämner Tegnér också blott Agardh som sin medarbetare beträffande detta uppdrag *(a. a.*, IV. Brev från E. Tegnér till A. G. Ahlstrand, den 22 sept. 1826, s. 124). Några belägg på att Ågren aktivt skulle ha deltagit i utredningsarbetet har ej heller kunnat spåras inom kommitténs handlingar. Däremot har han enligt A. von Hartmansdorff varit "ovettig" i samband med Tegnérs redovisning av detta arbete *(Hartmansdorffs samling. Dagboksanteckningar etc. i almanackor 1826—1832*, den 12 okt. 1826). Man torde även av denna upplysning kunna dra slutsatsen, att Ågren ställts utanför utredningsuppdraget.

7) Nordhammar och Fryxell utsågs jämte magister Carl Olof Fineman (d. 1863) och A. J. D. Cnattingius som adjungerade ledamöter av stora uppfostringskommittén den 12 september 1826 *(1825 års uk. Prot. och handl.*, 1, prot., den 12 sept. 1826, § 2).

8) *A. a.*, prot., den 12 okt. 1826, § 3). Det av Tegnér och Agardh gemensamt undertecknade utlåtandet återfinns i samma volym under rubriken "Tegnérs och Agardhs yttrande 1826". Nämnda yttrande är i det närmaste identiskt med det

lämnades två förslag från Nordhammar och Fryxell om att förvandla Maria lärdomsskola till provskola i enlighet med ämnesläsningens och växelundervisningens grundsatser.[9])

För att börja med Tegnérs och Agardhs gemensamt utarbetade anförande, så torde detta i första hand kunna ses som en uppföljning och fördjupning av den senares ovan berörda synpunkter beträffande skolväsendets målsättning, organisation och bildningsmedel. Inom ramen av en allmän, offentlig skolverksamhet har de sålunda ytterst åsyftat att tillvarataga den enskilde individens naturgrundade förutsättningar och låta människo- och medborgarvärde förbli orubbade härav.[1]) I likhet med Agardhs inledningsanförande framhålles vidare i det gemensamma utlåtandet elevernas självverksamhet och inbördes tävlan som all bildnings grundelement. Liksom själva seendet är "en act, som ingen annan kan uträtta", så beror som det heter framgången av all undervisning "hufvudsakligast" på lärjungarnas

i Tegnérs efterlämnade skrifter avtryckta anförandet "Om ämnes- och klassläsning samt inrättandet af en normalskola i Stockholm" *(Esaias Tegnér Samlade Skrifter* 1923, VI, s. 144 ff.).

9) *1825 års uk. Prot. och handl.*, 1, prot., den 12 okt. 1826, § 3. Nordhammars och Fryxells båda förslag återfinnes i samma volym under rubrikerna "Bil. A. Förslag till den nya organisationen af Maria Skola" samt "Bil. B. Förslag till införande af Ämnesläsning uti Mariae Schola". Se vidare *nedan* s. 371 f.

1) I anförandet av den 12 oktober 1826 framhåller Tegnér och Agardh, att staten inte blott har skyldighet att ombesörja *"Religiös* bildning för alla" utan även *"intellectuell* bildning för alla dem som känna sig i behof deraf" *(Esaias Tegnér Samlade Skrifter*, VI, s. 159. Kursiv. i orig.). Vidare utgår de från föreställningen, att "all uppfostran" i vidaste bemärkelse har "att utveckla de menskliga förmögenheterna, det vill egenteligen säga att låta dem växa ut och handla obehindradt" *(ibid.* s. 147). Därmed är dock inte sagt, att de tänkt sig en ohämmad frihet som grundval för de ungas bildning. Samtidigt som de kan sägas ha eftersträvat att skapa lika möjligheter för alla i fråga om självförverkligande, har de också värnat om ett för alla lika förpliktande beteendemönster av socialt ansvar och pliktmedvetande. Typiskt nog har en bestämd distinktion iakttagits mellan de funktioner, som tillkommer undervisning respektive fostran. I överensstämmelse med Agardhs tidigare anförande har i det gemensamma utlåtandet de egentliga frihetsäskandena genomgående anknutits till undervisning och utbildning. Huvudföremålet för "det theoretiska Elementet af uppfostran, eller undervisningen" säges sålunda bestå i att "dels lösgöra och väcka barnets intellectuella krafter, dels visa det ämnen som det genom dessa krafter kan fatta och tillegna sig" *(ibid.)*. Likaså poängterar de båda författarna, att det är kunskapsbegäret som bör vara "lösgjordt" *(ibid.* s. 156). Med avseende åter på det lika människo- och medborgarvärdet eller jämlikheten har däremot uppgiften framstått som helt annorlunda. En för alla likvärdig fostran har där setts som enda framkomliga väg för att som det heter "förlägga inom barnets eget väsende en tyngdpunkt, att bilda in uti det en enhet som uppfattar och bär hela den utifrån påträngande mångfalden" *(ibid.* s. 154). En sådan jämlikhetssyftande fostran har till synes också uppfattats som skolans angelägnaste uppgift, ty "det moraliska är lifvets rot" *(ibid.* s. 155).

egen verksamhet.[2]) Så länge undervisningsstoffet är lättfattligt och därmed intresseväckande, anses självverksamheten underhålla sig själv. Som vetenskaplig förgrund är emellertid skolans bildningsinnehåll väsentligen "abstract", och "Elementarljuset är i sig sjelf färglöst".[3]) För att elevernas intresse skall kunna bibehållas, måste detta överflyttas från ämnet till den egentliga kunskapen. Kort sagt måste de unga lära sig att älska "sjelfva det nakna vetandet".[4]) Ett sådant formellt bildningsmål kan i sin tur endast vinnas genom skolans livsprincip — tävlan. Att skolan ej kan undvara tävlingsprincipen i intellektuellt hänseende anses också som en länge erkänd sanning. Däremot råder enligt Tegnér och Agardh delade meningar om huruvida tävlan bör vara helt fri, eller om den "heldst af moraliska skäl" skall inskränkas.[5]) För egen del ansluter sig de båda författarna helhjärtat till den förra av dessa åsikter. Blott genom en fri och oinskränkt tävlan i förening med elevernas självverksamhet har de nämligen ytterst sett en möjlighet att förverkliga huvudmålsättningen i fråga om såväl individualitetens tillvaratagande som kravet på gemensam fostran. På frågan huruvida de med tävlingsprincipen förknippade intellektuella vinsterna skulle komma att inhöstas till priset av moraliska förluster har också deras svar typiskt nog blivit: "Frihet och ohämmad utveckling verka i Staten till moralisk förädling: hvarföre skulle den i Scholan verka till moraliskt förderf?".[6])

Närmast mot denna bakgrund riktar Tegnér och Agardh en förödande kritik mot rådande klassläsningssystem, vars grundvalar enligt deras åsikt likaså vilar på ett felaktigt antagande om alla lärjungars "lika fallenhet och lust för de olika ämnen som gemensamt föredragas".[7]) Man har därigenom tvingats att beräkna skolans bildningsverksamhet på ett minimum av fattningsgåva och ett maximum av tid. Vidare omöjliggör klassläsningen hänsynstagande till intra- och interindividuella begåvningsdifferenser, ty klassen är "stängd ända till dess hela cyclen af dess läroämnen är genomlupna" liksom till dess samtliga elever "genomlupit denna cyclus".[8]) Till sitt in-

2) *Ibid.* ss. 147 och 149.
3) *Ibid.* s. 148.
4) *Ibid.*
5) *Ibid.*
6) *Ibid.* s. 156.
7) *Ibid.* s. 145.
8) *Ibid.*

nersta väsen är och förblir därför detta system "ett prohibitivsystem", där lärjungarna försitter tiden i sysslolöshet och tillbakahålles i sina framsteg av andra hinder än dem, som ligger i deras egen eventuella oförmåga.[9]) Klassläsningen får därmed i intellektuellt avseende till följd, att elevernas flykt blir "vingskjuten", samtidigt som deras tävlingslust förlamas.[1]) Beträffande åter den moraliska fostran förnekar inte Tegnér och Agardh vikten av lärarens direkta inflytande på lärjungarna. Uppfattningen att blott läraren skulle äga betydelse för denna deras fostran betraktar de emellertid som grundfalsk. Allt som verkar bildande på det unga sinnet utgöres nämligen från början av "en mångfald både af personer och ting äfven inom Föräldrahuset och ännu mera i Scholan der kamraterne och de många nya föremål hvarmed barnet här kommer i beröring inverka på dess utveckling både i intellectuellt och moraliskt hänseende".[2]) Klassläsningssystemets "Lärareenhet" betecknar de också som något av en myt.[3]) I själva verket är elevernas moraliska fostran anförtrodd åt en rad personer som exempelvis privatlärare, gymnasister, kvartaner och värdfolk.

Lika eftertryckligt som Tegnér och Agardh kan sägas ha avvisat klassläsningssystemet, lika bestämt har de anammat ämnesläsningsprincipen som utgångspunkt för en reform av den svenska lärdomsskolan. På ett helt annat sätt än i Agardhs tidigare anförande framhålles också i deras utlåtande växelundervisningen som en självklar form för den pläderade ämnesläsningen. Sålunda betecknar de utan omsvep moniteringen som "ett *nödvändigt* medel" för nyssnämnda undervisningsorganisation.[4]) I likhet med så många andra av sina samtida har Tegnér och Agardh inte varit blinda för metodens förtjänster i ekonomiskt-utilistiskt hänseende. Under alla förhållanden antyder de den som en utväg att minska läroverkens lärarpersonal "till hälften", något som i sin tur tänktes skapa förutsättningar för behövliga löneförbättringar.[5]) I sin förening med ämnesläsningen har emellertid växelundervisningen framför allt uppfattats som nödvändig för uppnåendet av en ändamålsenlig intellektuell och moralisk

9) *Ibid.* s. 149.
1) *Ibid.*
2) *Ibid.* s. 154.
3) *Ibid.*
4) *Ibid.* s. 157. Kursiv. min.
5) *Ibid.* s. 162.

bildning. Genom den "lifgifvande" friktionen mellan eleverna uppkommer nämligen en inbördes tävlan, "som är framgångens moder".[6]) Vidare väcker systemet lärjungarnas självverksamhet och eggar dem därigenom "icke blott genom oinskränkt täflan, utan äfven genom öfvertygelsen att hela framgången nu beror af egen flit och förmåga".[7]) I motsats till klassläsningen anses ämnesläsnings- och växelundervisningssystemet på så sätt leda till ett påskyndat kunskapsinhämtande. Genom den fria flyttningen, självverksamheten och den inbördes tävlan har man vidare sett en möjlighet för samtliga elever att avancera som det heter "utan hvilopunkter".[8]) Samtidigt som systemet härigenom garanterat frihet för alla att utvecklas efter sina förutsättningar, har det enligt Tegnér och Agardh utgjort en borgen för en jämlikhetsgrundande fostran. Även om de i likhet med flertalet av dåtidens undervisningsteoretiker uppenbart tänkt sig religionen som förnämsta bildningsmedlet till moral och samfundsanda,[9]) har de på intet sätt bortsett från ämnesläsnings- och växelundervisningssystemets förtjänster i fostrande hänseende. Sålunda framhåller de systemet som ett centralt medel i fråga om att frammana arbetsamhet och pliktuppfyllese. I jämförelse med klassläsningen utvecklas likaså genom ämnesläsningen "en större mångfald af kunskapsgrader inom Scholan", varigenom mer försigkomna elever tvingas att hjälpa och vägleda svagare kamrater.[1]) Lärjungarnas behov av hjälp driver i sin tur "öfvermodet" på flykten, samtidigt som deras förmåga "att sjelf kunna hjelpa i en annan sak bör upprätta nedslagenheten".[2]) Kunskapsbegäret är ej heller förgäves "lösgjordt: det Goda är en granne till det Sanna".[3]) Överhuvudtaget innehåller ämnesläsnings- och växelundervisningssystemet "för många democratiska Elementer för att låta befara någon annan aristocrati än den som i allt fall och efter hvad undervisningssätt som helst måste bilda sig bland en mängd barn med olika gåfvor".[4])

Av vad som ovan nämnts framgår, att Tegnér och Agardh betraktat frihet och "ohämmad utveckling" som fullt förenliga med kra-

6) *Ibid.* s. 158.
7) *Ibid.* s. 149.
8) *Ibid.* s. 145.
9) *Ibid.* s. 156.
1) *Ibid.* s. 155.
2) *Ibid.* s. 155 f.
3) *Ibid.* s. 156.
4) *Ibid.*

vet på "moralisk förädling".[5]) Därmed är dock inte sagt, att de tänkt sig en fostran dikterad av den enskilde lärjungens gottfinnande och nycker. Snarast innebär det citerade en apostrofering av Agardhs tidigare tal om att en ändamålsenlig medborgarfostran blott kan ske i en fri och otvungen skolatmosfär.[6]) Även om de inte dragit någon exakt gräns mellan undervisning och uppfostran, har de som framhållits genomgående anknutit de egentliga frihetsäskandena till skolans funktion som intellektuell bildningsanstalt.[7]) Typiskt nog poängterar de, att det är kunskapsbegäret, som bör vara "lösgjordt.[8]) Vidare framhålles som vi hört religionen som främsta bildningsmedel till moral och samfundsanda, och "ingen tänkande lärare lär" som det heter "öfverlemma undervisningen deri åt Monitörer".[9]) I princip har de därmed utdömt frihetsdoktrinen i samband med skolans fostrande verksamhet. Däremot har den ansetts berättigad som grundval för all övrig undervisning. Man får också ett intryck av att de båda författarna velat åstadkomma en närmast total frihet i fråga om elevernas intellektuella utveckling. Så är likväl inte helt fallet. I motsats till Agardhs tidigare kommittéinlägg betonar de i sitt gemensamma yttrande mycket bestämt riskerna med en obegränsad frihet. "Öfverspänning" för att snabbt klara skilda pensa kan nämligen lätt leda till sin motsats, "förslappning".[1]) En tillbakahållande kraft måste därför läggas in i skolverksamheten. Tegnér och Agardh rekommenderar "såsom det sker på Carlberg", att eleverna kvarhålles inom respektive avdelning, tills de, om än på olika tider, genomgått "alla dess lärokurser".[2]) Med denna inskränkning av den fria flyttningen mellan skilda klasser har de klart motsatt sig en tygellös frihet i samband med lärjungarnas förverkligande av sina krafter och anlag. Friheten stävjas vidare genom kravet på en "strängt fordrad" lärokurs.[3])

Nyssnämnda båda inskränkningar av individens rätt att utvecklas efter sina förutsättningar framstår som en central skillnad mellan de båda anförandena av den 19 september och 12 oktober 1826. Det

5) Se *ovan* s. 365.
6) Se *ovan* s. 353 f.
7) Se *ovan* s. 364 not 1.
8) Se *ovan* s. 364 not 1.
9) *Esaias Tegnér Samlade Skrifter*, VI, s. 156.
1) *Ibid.* s. 150.
2) *Ibid.* s. 152.
3) *Ibid.*

sistnämnda kan i så måtto sägas vara mindre radikalt, vilket av Landquist tolkats som att Tegnér ensam skulle ha varit författare till detsamma.[4]) En dylik uppfattning synes dock tämligen ohållbar.

4) Traditionellt har Agardh tillskrivits en dominerande roll över Tegnér i samband med snillekommitténs inledande förhandlingar. Efter att ha insett hela vidden av den förres tankar om valfrihet och fri flyttning skulle emellertid den senare under loppet av 1827 ha intagit en mer konservativ hållning i läroverksfrågan — en konservatism, som sedermera tilltagit och som för att citera Schwartz stått "i motsats till de tidigare årens frisinthet" *(Schwartz* 1903, s. 127). Samma ståndpunkt möter man likaså hos Rodhe, vilken betecknar Tegnér som avfälling och ivrig försvarare av "den gamla skolan" *(Rodhe* 1908, s. 106 not 2). Helt generellt karakteriseras åter växjöbiskopen av Westling som "hängiven" anhängare av den bestående skolan *(Westling* 1920, s. 300). Senare har också Landquist kategoriskt slagit vakt om ovan nämnda båda uppfattningar. Sålunda säges Tegnér har varit "liberal i undervisningsfrågorna, så länge han värmdes av Agardhs entusiastiska och idérika ande" *(Landquist* 1924, s. 579). Tegnér skildras vidare av Landquist som pendlande i sina åsikter. Genom sin avflyttning från Lund till Växjö skulle han ha "undandragits det omedelbara inflytandet av Agardh" och småningom övergått till "en konservativ och aristokratisk nyhumanistisk uppfattning" i undervisningsfrågorna *(ibid.)*. Några belägg för denna sin uppfattning lämnar inte Landquist. Som betydelsefullt i sammanhanget framstår dock hans påstående, att Tegnér den 12 oktober 1826 i kommittén föredragit "*sin* liberala framställning om ämnes- och klassläsning" *(ibid.* s. 574. Kursiv. min). Med en dylik utgångspunkt, d. v. s. att Tegnér ensam skulle ha författat nyssnämnda "framställning", låter sig Landquists åsikter delvis förklaras. Fråga är emellertid, om denna utgångspunkt är hållbar. Senare synes också Landquist ha blivit åtskilligt osäkrare i sina premisser angående relationerna mellan Agardh och Tegnér. I ett anförande inom Tegnérsamfundet 1948 säger han sig sålunda ha omvärderat sina åsikter och kan ej längre finna några som helst bevis för att Agardh skulle ha bestämt Tegnérs uppfattning i skolfrågan *(Landquist* 1949, s. 12). Inlagan av den 12 oktober 1826 betecknar han nu som en kompromiss "mellan Agardhs entusiastiska och Tegnérs betänksamma pedagogiska liberalism" *(ibid.* s. 15). Samtidigt kan emellertid Landquist inte värja sig för tanken, att yttrandet är Tegnérs eget verk, då Agardh i verkligheten var "mer radikal" *(ibid.* s. 12). Som bevis för att Tegnér varit dess författare anger han likaså, att betydande skillnader föreligger mellan anförandena av den 19 september respektive 12 oktober. Det förstnämndas didaktiska idéer karakteriseras sålunda som "obestämda, vittsvävande och skiftande" medan det sistnämndas, tillskrivna Tegnér, beskrivs som "bestämda, moderata och praktiska" *(ibid.* s. 13). Landquists framställning förefaller något förvirrande. Tegnér har visserligen inom kommittén uppläst anförandet av den 12 oktober 1826 (se *ovan* s. 363). Påståendet, att han ensam skulle ha författat det, synes dock helt sakna täckning. Under alla förhållanden bestyrker kommitténs protokoll, att Agardh varit medförfattare till ifrågavarande yttrande (jfr *ovan* s. 363). Anförandet bär till yttermera visso rubriken "Tegnérs och Agardhs yttrande 1826" (se *ovan* s. 363 not 8). Båda har också undertecknat det med sina namn *(Esaias Tegnér Samlade Skrifter,* VI, s. 162). Likaså och framför allt framstår de grundläggande idéerna och värderingarna kring klassläsning respektive ämnesläsning och växelundervisning i stort sett vara desamma i de båda anförandena. Poängterandet av lärofriheten i betydelsen fritt ämnesval i enlighet med målsmans förslag ger som nedan påpekats även belägg på att Tegnér knappast ensam författat yttrandet av den 12 oktober 1826 (jfr *nedan* s. 370). Helt generellt torde man vidare kunna förutsätta, att en personlighet som Tegnér knappast låtit sig ledas i sina

Beträffande de grundläggande värderingarna kring klass- respektive ämnesläsningen överensstämmer som vi hört de båda inlagorna med varandra.[5]) I ett hänseende framstår till och med anförandet av den 12 oktober som mer radikalt än det av den 19 september, då i det förstnämnda uttalas en mer bestämd fordran på lärofrihet i betydelsen fritt ämnesval i enlighet med målsmans förslag.[6]) Inte minst på denna punkt kom Tegnérs och Agardhs uppfattningar senare att vitt skiljas åt. Den förre var bestämd motståndare till en dylik valfrihet, medan den i den senares slutredigerade skolprogram närmast utgjorde ett pedagogiskt axiom.[7]) Tegnér kan därför knappast ensam ha varit författare till det ovan omdebatterade yttrandet. Vem av de båda, som i sin tur genomdrivit kravet på inskränkning av den fria flyttningen, framgår ej av anförandet. Med tanke på att Agardh tidigare icke berört en sådan begränsning, ligger det nära till hands att skriva den å Tegnérs konto. I jämförelse med Agardhs radikalt liberala åskådning i undervisningsfrågorna, har Tegnér företrätt en moderat liberal grundsyn.[8]) Även från denna utgångspunkt ter det sig sannolikt, att den sistnämnde haft ett avgörande inflytande i frå-

åsikter eller viljelöst underordnat sig en annans tänkande. Hela hans väsen utstrålar så mycken kraft, så mycken genialitet, att en dylik tanke framstår som mer eller mindre orimlig. Anförandet av den 12 oktober torde därför snarare kunna ses som ett uttryck för ett fruktbärande samarbete mellan honom och Agardh. Båda hyste, åtminstone under ifrågavarande tidsperiod, en uppriktig vänskap för varandra (jfr *Jansson* 1946, s. 257). Med ett påtagligt inbördes förtroende har de också ofta djupsinnigt och intensivt diskuterat sin tids skolproblem med varandra (jfr *nedan* ss. 388 ff. och 404 f.). Av det källmaterial, som funnits till hands vid denna framställning, synes heller ingenting motsäga, att de kunnat samarbeta och i samförstånd lösa eventuella meningsskiljaktigheter. I grund och botten har dessutom båda intagit en liberal ställning i skolfrågan. Såväl före som i anslutning till stora uppfostringskommitténs förhandlingar har sålunda Tegnér utvecklat en liberal nyhumanistisk bildningssyn, närmast jämställbar med J. G. Herders *(Sjöstrand* 1964, s. 101). Denna sin grundsyn har Tegnér också förblivit trogen livet ut och kan därigenom som Sjöstrand påpekar sägas ha "skänkt sitt hjärta åt en liberalt utformad nyhumanism och en främst religiöst inriktad undervisning i folkskolan" *(ibid.* s. 108). I fråag om dessa grundprinciper har Tegnér aldrig vacklat. Däremot har han till synes varit något osäker beträffande den lärda skolans organisation och bildningsmedel (jfr *nedan* s. 388 ff.). Beträffande anförandet av den 12 oktober 1826 må här slutligen påpekas, att inga belägg kunnat uppbringas på att Agardh och Tegnér var för sig skulle ha utarbetat skilda partier av detsamma.

5) Se *ovan* s. 364.

6) *Esaias Tegnér Samlade Skrifter,* VI, s. 158 ff. Genom valfrihetsprincipen har Tegnér och Agardh bl. a. sett en möjlighet att förlägga "Apologistierna inom lärdomsscholan" och på så sätt få till stånd ett enhetligt och sammanhängande elementarläroverk *(ibid.* s. 160).

7) Se *nedan* ss. 434 och 436.

8) Se *ovan* s. 369 not 4.

ga om frihetens moderering. I grund och botten synes också Tegnér ha varit ganska tveksam beträffande ämnesläsningens och växelundervisningens användbarhet inom den lärda skolan.[9]) Samtidigt, och detta är centralt, har han inte doktrinärt och a priori utdömt det "nya" systemet. Fastmer har han redan före kommittéförhandlingarna varit fast besluten att få dess verkningar prövade även inom elementarläroverket.[1]) Något av denna hans inställning spårar man också i anförandet av den 12 oktober 1826, där det bl. a. varnas för att utbyta en undervisningsform, "som bestått i sekler för en ny" utan att låta "Erfarenheten" bli "den sista och afgörande domsrätten".[2]) Tegnér har till synes likaså varit den, som för Agardh klargjort nödvändigheten av moniteringens antagande i samband med en eventuell omstöpning av den bestående skolan i enlighet med ämnesläsningsprincipen.[3])

Som ovan nämnts hade växelundervisningen i början av 1820-talet kommit att tillämpas i en del ämnen vid Maria högre lärdomsskola.[4]) Inom stora uppfostringskommittén synes man som vi hört till en början ha varit beredd att utvidga denna försöksverksamhet.[5]) Genom Nordhammars och Fryxells den 12 oktober 1826 överlämnade båda förslag till en reorganisation av ifrågavarande inrättning har man också erhållit en detaljerad plan beträffande experimentverksamhetens uppläggning.[6]) Båda förslagen gick i korthet ut på att inom en "vägglös" skola undervisa samtliga elever i enlighet med den för växelundervisningens organisation så typiska klass- och ringindelningen. En nominell klassindelning har därvid ansetts som fullt förenlig med ämnesläsningsprincipens genomförande. I fråga om timantal och antal läroämnen skiljer sig de båda förslagen i viss mån.[7])

9) Jfr *ovan* s. 327 och *nedan* ss. 389 ff. och 453 f.
1) Se *ovan* s. 327.
2) *Esaias Tegnér Samlade Skrifter,* VI, s. 161.
3) Se *nedan* s. 404.
4) Se *ovan* s. 280 f.
5) Se *ovan* s. 362.
6) Jfr *ovan* s. 363 f.
7) Enligt "Bil. A. Förslag till den nya organisationen af Maria Skola" tänktes försöksskolan uppdelad på 4 klasser, i sin tur indelade i "ringar eller läxlag" *(1825 års uk. Prot. och handl.,* 2. Bil. A. Förslag till den nya organisationen af Maria Skola). Ett viktigt undtnag gavs dock. Vid undervisningen i klassiska språk respektive moderna språk skulle eleverna primärt uppdelas på två "olika auditorier" för att möjliggöra den valfrihet, som bl. a. Agardh och Tegnér förespråkat. Beträffande timantalet har Nordhammar och Fryxell tänkt sig följande fördelning:

Däremot förutsätts enligt båda, att eleverna skall kunna antas i skolan under pågående läsår. I princip har likaså Nordhammar och Fryxell tänkt sig en fri flyttning såväl inom som mellan skilda klasser. Dock betraktas eleven ej som tillhörande en högre klass, förrän examen i den näst lägre avlagts "uti alla dithörande ämnen".[8]) Det är med andra ord den av Tegnér och Agardh förespråkade inskränkningen i flyttningen mellan skilda klasser, som här kommit till uttryck. De sistnämnda har emellertid i sitt gemensamma anförande inte varit hågade att medverka till en omorganisation av Maria skola utan har i stället fordrat en helt nyorganiserad försöksskola. Tegnér och Agardh säger sig bl. a. veta, att en del lärare vid Maria lärdomsskola ställt sig avvisande till de metodiska nymodigheterna.[9]) Vidare anses Nordhammars och Fryxells förslag baserade på ett allt för stort elevantal. Ej heller kan de leda till "sanningens utrönande", då de innehåller "reliquier från Classläsningsformerna".[1]) Först befriade från dessa kan ämnesläsnings- och växelundervisningssystemet framträda i "hela dess renhet".[2]) Som elever inom en eventuell försöksskola borde likaså endast mottagas sådana, som tidigare ej kommit i beröring med den bestående skolans former. Tegnér och Agardh har sålunda siktat till en så rent experimentell uppläggning av försöksverksamheten som möjligt.

16 veckotimmar språkundervisning,
3 „ kristendomskunskap,
3 „ historia,
6 „ geometri och aritmetik,
4 „ geografi samt
2 „ kalligrafi.

Utöver dessa 34 veckotimmar, fördelade på rektor och 3 kolleger jämte 1 skoladjunkt, skulle utbildning av monitörer ske under 6 timmar per vecka. Organiserad enligt det "nya" systemet beräknades Maria lärdomsskola ge plats för 80—100 elever. Genom diverse rivningar av innerväggar tänktes den dock småningom kunna utbyggas och bereda plats för ett elevantal på 120—150 lärjungar *(ibid.)*. I "Bil. B." har Nordhammar och Fryxell utökat antalet elevveckotimmar till 42 *(a. a.* Bil. B. Förslag till införande af Ämnesläsning uti Mariae Schola). Språkundervisningen har sålunda förstärkts med 4 timmar, historieundervisningen med 1 och välskrivningen med 2 veckotimmar. Som nytt ämne har upptagits teckning med 3 veckotimmar. Samtidigt har man minskat undervisningen i aritmetik och geometri med 2 timmar *(ibid.)*.

8) *A. a.* Bil. A. Förslag till den nya organisationen af Maria Skola.
9) *Esaias Tegnér Samlade Skrifter*, VI, s. 161.
1) *Ibid.* s. 162.
2) *Ibid.* Denna ståndpunkt har Tegnér ytterligare motiverat i ett brev till C. F. af Wingård 1827, där det bl. a. heter, att en experimentskola "hvarken kunde eller borde inympas på en gammal stam" *(Esaias Tegnér(s) Brev*, IV. Brev från E. Tegnér till C. F. af Wingård, den 25 feb. 1827, s. 204).

Kravet på att få till stånd en fristående provskola för fastställandet av ämnesläsnings- och växelundervisningssystemets användbarhet inom den lärda skolan har i hög grad delats av Lefrén. Kanske har det också varit han, som ursprungligen framfört denna fordran.[3]) Under alla omständigheter framhåller Lefrén redan den 13 september 1826 i sina "Tankar om inrättningen av en Normal-skola" en särskild försöksskola som "säkraste sätt att utröna, om den nya föreslagne undervisningsmethoden är ändamålsenlig".[4]) Därigenom

3) Frågan om vem som varit den direkte upphovsmannen till förslaget om att inom den lärda skolans krets inrätta en experimentskola i enlighet med ämnesläsnings- och växelundervisningssystemet kan till synes ej nöjaktigt besvaras. Kommitténs protokoll och övriga handlingar lämnar inget som helst besked beträffande detta spörsmål. Hartmansdorffs uppgift vid lärarmötet 1849, att det varit Lefréns "tanke, som i henne (experimentskolan, senare benämnd Nya elementarskolan) blifvit utförd", är nog så riktigt men lämnar frågan obesvarad (jfr *Berättelse om det allmänna svenska läraremötet 1849* 1850, s. 34). Får man tro J. A. Hazelius, har Lefrén likväl varit den, som inom kommittén väckt "förslag" om skolans inrättande *(Siljeström* 1862. Anförande vid terminafslutningen i Nya Elementarskolan den 15 juni 1860 af Direktionens ledamot, numera generalmajoren J. A. Hazelius, s. 4). Varpå Hazelius stöder sin uppgift framgår dock ej av sammanhanget. Själv meddelar Lefrén i en uppsats "Om Elementar Läroverkens ombildning" från 1840-talet, att de "nya skolgrundsatsernas försvarare inom kommittén" varit skolans upphovsmän *(J. P. Lefréns samling. E 4578.* Om Elementar Läroverkens ombildning). Nyssnämnda påstående framstår som tämligen plausibelt. Enligt Wijkmark skulle "källorna" därvid närmast peka på Tegnér och Agardh som skolans initiativtagare *(Wijkmark* 1928, s. 58). I överenstämmelse härmed betecknar Wijkmark en uppgift i Aftonbladet 1843 om att J. O. Wallin skulle ha varit den ursprunglige förslagsställaren till experimentskolan som överraskande och "mycket osannolik" *(ibid.* s. 58 not 2). Wallin har förvisso företrätt en närmast konservativ bildningssyn. Jämte af Wingård omnämns han av Tegnér som den främste representanten för kommitténs "Catholska Församling" *(Esaias Tegnér(s) Brev,* IV. Brev från E. Tegnér till M. von Schwerin, den 16 mars 1827, s. 213). Att döma av ett uttalande av Geijer har Wallin också varit en av denna församlings mer tystlåtna medlemmar *(UUB. G 85.* Brev från E. G. Geijer till H. Järta, den 21 nov. 1828). Av allt detta följer dock ej, att man helt kan avfärda tanken på att han varit idégivaren till försöksskolan. Som ovan nämnts har man på såväl liberalt-radikalt som konservativt skolhåll varit överens om att få en sådan skola inrättad (se *ovan* s. 363). Typiskt nog omtalar Tegnér, att han inom kommittén aldrig hört "något, hvarken grundadt eller ogrundadt, anföras häremot" *(Esaias Tegnér(s) Brev,* IV. Brev från E. Tegnér till C. F. af Wingård, den 25 feb. 1827, s. 204). Då skolan hösten 1828 förverkligades, blev Wallin dess förste direktionsordförande (se *nedan* s. 461). I en tillbakablick på inrättningens tillkomst framhåller också Agardh, att Wallin i samband med kommitténs "fortgående strider" föreslagit inrättandet av "en särskilt skola ... för att pröfva den nya methoden" *(Agardh* 1853, s. 9 f.). Med någon absolut säkerhet kan man därför inte avgöra frågan om vem som kommit med idén angående experimentskolan. Däremot har Lefrén uppenbart varit den, som "formulerat lagarna" för densamma *(Wijkmark* 1928, s. 58. Jfr vidare *Hernlund* 1899, s. 64 ff. och *nedan* s. 461 f.).

4) *1825 års uk. Prot. och handl.,* 1. Tankar om inrättningen af en Normal-skola, den 13 sept. 1826 (tryckt i *Wijkmark* 1928, s. 59 ff.).

skulle man nämligen enligt hans åsikt få tid att iordningställa lärokurser och att utbilda lärare och monitörer. Endast inom en avskild experimentskola har han likaså sett en möjlighet att få ämnesläsnings- och växelundervisningssystemet prövat utan "afprutningar å Grundsatserne" och utan "alla olägenheter af öfvergång från en gammal till ny method".[5]) Genom att utföra försöket med det "nya" systemet i en fristående skola skulle man slutligen enligt Lefrén undvika allt klander om att provet ej är "fullt bevisande, emedan skolan ej uppvuxit utur egen rot".[6])

De synpunkter, som Lefrén, Tegnér och Agardh framfört beträffande vikten av att få till stånd en särskild provskola för utrönandet av ämnesläsnings- och växelundervisningssystemets förtjänster, har inom kommittén inte klingat ohörda. I omedelbar anslutning till de båda sistnämndas anförande den 12 oktober 1826 och till synes utan protester har man sålunda här frångått tidigare intentioner att införa det "nya" systemet vid Maria lärdomsskola.[7]) Som skäl härför åberopas "de svårigheter", som måste uppkomma "genom öfvergången från en gammal till en ny method i en sådan bestående läroanstalt".[8]) Ej heller har man vid en dylik skola ansett det möjligt att uppnå det rena och säkra resultat, som åsyftats. Kommittén säger sig av dessa anledningar ha funnit en särskild provskola som direkt nödvändig. Man beslöt också enhälligt, att hos Kungl. Maj:t hemställa om inrättandet av en fristående normalskola i huvudstaden.[9])

Inom svensk växelundervisningshistoria framstår den 12 oktober 1826 som något av ett märkesdatum. Tegnér och Agardh hade framfört krav på en total omstöpning av den lärda skolan med moniteringen som metodisk grundval. Två skolförslag baserade på ämnesläsning och växelundervisning hade redovisats. Kommittén hade vidare beslutat, att hos Kungl. Maj:t hemställa om inrättandet av en normalskola för dessa båda undervisningsprincipers faktiska tillämpning. Det var emellertid också nu som en definitiv brytning ägde rum mellan anhängarna av en traditionell och nyorienterad skola. Det var

5) *Wijkmark* 1928, s. 59.
6) *Ibid.*
7) *1825 års uk. Prot. och handl.*, 1, prot., den 12 okt. 1826, § 2.
8) *Ibid.*
9) *Ibid.* Wijkmark uppger till synes helt felaktigt den 14 oktober 1826 som det datum, då man inom kommittén föreslagit normalskolans inrättande (jfr *Wijkmark* 1928, s. 62).

nämligen denna dag som Erik Gustaf Geijer, en av den bestående skolans främsta försvarare, i ett långt anförande "Om det Nya och Gamla Undervisningssystemet, med Förslag till några Förbättringar af det Gamla" tog upp striden mot reformivrarna".[1]) Inläggets rubricering anger i sig själ en konservativ grundton, och Geijer tillhörde förvisso sedan gammalt konservatismens främsta förespråkare i vårt land. I sitt anförande bygger han vidare på sina år 1813 deklarerade grundsatser, enligt vilka staten "omedelbarligen" endast har att ombesörja och bekosta den offentliga och bildade samhällsklassens undervisning, medan omsorgerna beträffande den s. k. näringsklassens bildning bör överlämnas åt det privata initiativet.[2]) Elementarläroverket är vidare blott allmänt genom sitt "ändamål, som är bildning genom vettenskap till Statens tjenst. I afseende på de deltagande personerna är det endast allmänt i den mening, att det utesluter ingen".[3]) Därmed har Geijer tagit avstånd från reformmännens krav på "att sätta nationen i skolan" och göra "Staten till allmän Skolmästare" som han uttrycker saken.[4]) Den anlagsmöjligheternas frihet genom rivandet av hindren för en allmän offentlig undervisningsverksamhet som Agardh givit uttryck för, har enligt Geijers närmast konservativt nyhumanistiska grundsyn framstått som en orimlighet.[5]) Med en dylik målsättning förslår som han framhåller inte längre de traditionella hjälpmedlen på skolans område. Reformivrarna har därför krävt större skolanstalter, större lärosalar och en vidgad lärarutbildning. Och, utbrister Geijer, vilken mängd lärare skapar inte "mo-

1) *1825 års uk. Prot. och handl.*, 1. Anförande av E. G. Geijer "Om det Nya och Gamla undervisningssystemet, med Förslag till några Förbättringar af det Gamla" (tryckt med något annorlunda stavning i *Vår Tid* 1921, s. 38 ff.).
2) *Erik Gustaf Geijer Samlade Skrifter* 1851, 1:4, s. 193 ff. Jfr *Vår Tid* 1921, s. 48.
3) *Ibid.* s. 51.
4) *Ibid.* ss. 43 och 45.
5) Enligt Geijer har staten rätt att förvissa sig om att de minimikunskaper återfinns hos envar, utan vilka ingen medborgare kan uppfylla sina medborgerliga skyldigheter (*ibid.* s. 46). Ansvaret härför åvilar emellertid i första hand familjen, närmast fadern, vilken anses kunna göra mera för sitt barn än "den störste psykologiske methodmästare" (*ibid.* s. 47). Hemundervisningen är och bör enligt Geijers åsikt förbli alla föräldrars "dyraste pligt" (*ibid.* s. 46). Först om föräldrarna själva icke förmår att ombesörja de ungas undervisning, har församlingen och därnäst staten att påta sig ansvaret härför. Undervisningen inom apologistierna betraktas i sin tur som en förberedelse för skilda näringsyrken. Ansvaret för verksamheten i dessa skolor faller därför på den privata intressesfären. Geijer medger dock, att apologistskolorna bör utvidgas och göras talrikare på statens bekostnad för att därigenom uppmuntra näringsidkarna till större understöd åt dessa skolor (*ibid.* s. 56).

nitörsystemets förvandling af lärjungen i lärare".[6]) Men, är inte också detta system i förening med ämnesläsningsprincipen ett hot mot skolarbetets "inre" enhet?[7]) Sistnämnda frågeställning kan sägas utgöra något av en nyckelpunkt i Geijers syn på skolans organisation och undervisningsmetodik.

Genom sin uppfattning av det allmänna och offentliga läroverket som syftande till ett för själva statsinrättningen nödvändigt ändamål har för Geijer skolarbetets inre enhet — "gemensamhet i form" — framstått som något av central betydelse.[8]) Mot de krav, som rests på valfrihet ställer han sålunda en bestämd fordran på gemensamhet i fråga om flertalet läroämnen. Hans skolplan gestaltar sig därvid till en traditionell uppslutning kring den klassiska ämnessfären.[9]) Samtidigt framhåller Geijer, att de allmänna läroverken "ej mindre är allmänt förberedande för hvad yrke som helst".[1]) Han torde därvid som Sjöstrand påpekar ha tänkt på den klassiska bildningens formellt bildande betydelse och elementarläroverkets möjlighet att skänka en allmänt medborgerlig fostran.[2]) För realiserandet av denna målsättning har en gemensam undervisning och fostran med direkt kontakt mellan lärare och elever ansetts som enda framkomliga väg. Även om Geijer säger sig äga "viljan" att göra växelundervisningsmetoden rättvisa, så kan han under inga omständigheter dela reformmännens uppfattning av metoden som ändamålsenlig för vårt lands skolväsende.[3]) För det första fordrar all undervisning, som siktar utöver ett rent kunskapsinhämtande, "ett omedelbart förhållande emellan Lärare och Lärjunge".[4]) Ju yngre eleverna är, desto omedelbarare måste detta förhållande vara. För det andra framhåller Geijer, att barnasinnet lättare fattar "det personliga förhållandet till Läraren, än sitt eget till de särskilda läroämne-

6) *Ibid.* s. 43.
7) *Ibid.* s. 41.
8) *Ibid.* s. 42.
9) Latinet som nyckeln till den antika världen skall enligt Geijer studeras av samtliga lärjungar *(ibid.* s. 52). Med tanke på läroverkets uppgift att bl. a. förbereda den militära fackutbildningen tänkes å andra sidan grekiskan kunna uppskjutas till rektorsklassen. I fråga om sistnämnda ämne liksom beträffande hebreiska språket medges dock att dispens skall kunna lämnas *(ibid.* s. 52 f.). Nämnda medgivanden till trots måste likväl Geijers bildningsprogram betecknas som fast förankrat vid den klassiska ämneskretsen.
1) *Ibid.* s. 55.
2) *Sjöstrand* 1965, III: 2, s. 90.
3) *Vår Tid* 1921, s. 40.
4) *Ibid.* s. 56.

na".[5]) Blott som medel "att genom ett vexelförhållande emellan Lärjungarna sjelfva allmännare och bättre konstruera vexelförhållandet till Läraren" äger metoden sin giltighet. Genom en dylik ordning blir nämligen läraren i stånd "att mer inverka på alla sina lärjungar gemensamt".[6]) Vad som avses med det citerade växelförhållandet "mellan Lärjungarna sjelfva" synes något oklart. Förmodligen åsyftas med nämnda förhållande detsamma, som det Geijer påtalat 1832 i ett utlåtande över stora uppfostringskommitténs betänkande, där han bl. a. säger, att det traditionellt existerar en form av växelundervisning bredvid skolan, "emellan Kamrater".[7]) Till en början är denna undervisning tillfällig men "vinner i verksamhet med framstegen" och har sitt rätta och engentliga forum vid universiteten, där likväl ingen tänkt eller rimligtvis kan tänka sig att föreskriva metoden.[8]) Detta medgivande till trots har Geijer klart motsatt sig monitoringen och dess kombination med ämnesläsning i egentligt skolsammanhang. En allmän formell bildning och fostran till merborgerlighet har fastmer betraktats som realiserbara endast med en strikt genomförd klassläsning i "Underskolan".[9]) Vidare, och detta synes centralt, har för Geijer fostran till medborgerlighet och allmän duglighet framstått som all skolverksamhets huvuduppgift. I en kortare uppsats bilagd snillekommitténs handlingar från år 1826 talar han således om uppfostran och dess "särskilda arter", vilka primärt anses böra bestämma undervisningen i egentlig mening.[1]) Den intellektuella bildningen kommer i enlighet härmed ytterst att vila på sko-

5) *Ibid.* s. 57.
6) *Ibid.*
7) *1825 års uk. Utlåtanden öfver Comiténs till öfverseende af Rikets Undervisningsverk den 20 Dec. 1828 afgifne underd. Betänkande:* E. G. Geijer, den 19 sept. 1832.
8) *1825 års uk. Utlåtanden öfver Comiténs till öfverseende af Rikets Undervisningsverk den 20 Dec. 1828 afgifne underd. Betänkande:* E. G. Geijer, den 19 sept. 1832.
9) *Vår Tid* 1921, s. 57. Enligt Geijer bör elementarläroverket uppdelas på "Underskola med 3 klasser" och "Öfverskola med Rektorsklass och Gymnasii minst 2:ne afdelningar" *(ibid.* s. 50). Därigenom tänktes överskolans lärarstab kunna utökas med två lärare. Inom överskolan borde vidare ämnesläsning genomföras "uti all den vidd, som är förenlig med skolans, åtminstone nuvarande egenskap, att icke tillika vara ett kontubernium" *(ibid.).* Men ämnesläsning avser dock ej Geijer ämnesläsning för elever utan enbart för lärare eller s. k. ambulatorisk läsordning. Sålunda beskriver han "ämnesläsningen" inom överskolan som en undervisningsorganisation, där varje lärare undervisar "i sitt ämne" *(ibid.).*
1) *1825 års uk. Prot. och handl.,* 1. Odaterad uppsats av E. G. Geijer under rubriken "Försök till en kort öfversigt af Uppfostran, dess särskilda arter, och dessas förhållanden till Staten" (tryckt i *Vår Tid* 1921, s. 33 ff.).

lans personlighetsfostrande funktion. För en sådan fostran finns som Geijer framhållit redan 1813 ingen bestämd metod.[2]) Det blir i stället fråga om att leva väl och söka nå duglighet överhuvudtaget. Lärarens personlighet och dess verkningskraft i form av ett direkt förhållande lärare-elev har därför också bedömts som vida betydelsefullare än tillämpningen av någon speciell undervisningsmetodik. Först genom lärarpersonlighetens sammanhållande kraft har den skolans enhet kunnat bevaras, vilken av Geijer ansetts som nödvändig för fostran i vidaste bemärkelse.

Med utgångspunkt från kravet på enhet och sammanhållning och genom hävdandet av personlighetsfostran som all skolverksamhets yttersta uppgift har Geijer bestämt avvisat växelundervisningsmetoden. Även om han aldrig förnekat betydelsen av varje individs rätt att förverkliga sina anlag och naturgrundade förutsättningar, har moniteringen i förening med ämnesläsningsprincipen bedömts leda till en frihet, som varit oförenlig med skolans formellt bildande uppgift. Typiskt nog talar Geijer i ett senare utlåtande om växelundervisningen som ledande till en "falsk frihet".[3]) I motsats till Agardhs förespråkade demokratiska skolmiljö ställer vidare Geijer en av läraren styrd och auktoritetsgrundad skolmiljö som fullt förenlig med tanken på en jämlikhetssyftande personlighetsfostran. Endast genom att i ungdomsåren lära underordna sig en vuxens vilja har de unga tänkts kunna mogna till ett vuxenliv präglat av frihet under ansvar. En auktoritetsgrundad fostran har med andra ord ansetts som enda utväg att forma en för framtiden samhällstillvänd och realistisk personlighet.

Av det anförda framgår, att motsättningarna inom kommittén varit betydande. "Den stora divergensen i åsigter blir med hvarje dag mer och mer synbar", skrev Tegnér i slutet av september 1826.[4]) Senare ansåg han sig kunna förutspå "stora schismer i högra och venstra sidan, tyvärr utan centre".[5]) Enligt samme sagesman skulle i förhandlingarnas inledningsskede "tvenne partier" ha utbildat sig — å ena sidan anhängarna av det bestående skolsystemet "med några nöd-

2) *Erik Gustaf Geijer Samlade Skrifter* 1851, 1: 4, s. 201.
3) *1825 års uk. Utlåtanden öfver Comiténs till öfverseende af Rikets Undervisningsverk den 20 Dec. 1828 afgifne underd. Betänkande:* E. G. Geijer, den 19 sept. 1832.
4) *Esaias Tegnér(s) Brev*, IV. Brev från E. Tegnér till A. G. Ahlstrand, den 22 sept. 1826, s. 124.
5) *A. a.*, IV. Brev från E. Tegnér till V. Faxe, den 6 okt. 1826, s. 126.

tvungna modifikationer" och å andra sidan företrädarna för en ny skola med krav på en total omgestaltning av elementarläroverket.[6]) Till den förra falangen räknade han främst af Wingård, J. O. Wallin, Hagberg och Lindforss, medan han som huvudpersoner inom den senare utpekade Agardh, Lefrén, af Tannström och Berzelius. Till sistnämnda fraktion hänförde sig också Tegnér själv, ehuru han inte ansåg sig stå "i Spetsen" för densamma.[7]) Tegnérs beskrivning av gruppbildningen inom kommittén synes emellertid ej helt rättvisande med hänsyn till åsiktsbildningen i fråga om de skolorganisatoriska och metodiska spörsmålen, vilka ju dominerat debatten. För det första framstår det som egendomligt, att Geijer icke omnämnts bland den gamla skolans representanter. Som vi hört hade han kategoriskt avvisat reformmännens krav på en omstöpning av vårt lands bildningsväsen. Tegnér har varit väl medveten härom. Efter att ha åhört Geijers anförande den 12 oktober säger han sig också ha känt sig uppriktigt ledsen över att behöva tänka "alldeles olika med dem man både älskar och högaktar".[8]) Kanske har Tegnérs personliga sympatier för Geijer, grundlagda långt innan kommittén sammanträdde, bidragit till att han undvikit att föra Geijers namn på tal. Sakmotsättningarna i skolfrågan synes för övrigt aldrig ha rubbat Tegnérs uppskattning av Geijer som författare och människa.[9]) För det andra förefaller beskrivningen av kommitténs höger- och vänsterfraktioner som en något förgrovad karakteristik av åsiktslägren. I slutskedet av förhandlingarna 1828 har Samuel Grubbe intagit en förmedlande ståndpunkt mellan de rådande ytterlighetssynpunkterna.[1]) Av hans långa anförande den 9 oktober 1826 om "Elementarläroverkens organisation" framgår emellertid tämligen klart, att han redan under kommitténs första verksamhetssession sökt en jämkning i skolfrågan.[2]) Därmed kan han också sägas ha bildat upptakten till den center, som Tegnér uppgivit sig sakna.

6) *A. a.*, IV. Brev från E. Tegnér till M. von Schwerin, den 16 mars 1827, s. 213.
7) *Ibid.* s. 214.
8) *A. a.*, IV. Brev från E. Tegnér till V. Faxe, den 13 okt. 1826, s. 127.
9) Ovannämnda påstående bestyrks av ett brev av Tegnér 1830, där Geijer jämte Frans Michael Franzén (d. 1847) framhålles som de två personer, som han "högst värderar som författare och mest älskar som menniskor" *(Esaias Tegnér Samlade Skrifter,* VI. Brev från E. Tegnér till F. M. Franzén, den 10 jan. 1830, s. 506).
1) Se *nedan* ss. 434 och 454 ff.
2) *1825 års uk. Prot. och handl.*, 1. Anförande av S. Grubbe, den 9 oktober 1826 ang. "Elementarläroverkens organisation".

Som medlem av 1824 års skolrevision har Grubbe förvisso haft rika möjligheter att bilda sig en uppfattning om vårt lands skolväsende.[3]) Att han hyst ett levande intresse för sin samtids skolfrågor råder heller ingen tvekan. Närmast i polemik mot Geijers konservativt och religiöst-praktiskt inriktade folkuppfostringsprogram har sålunda Grubbe redan i början av 1810-talet krävt en vidgad teoretisk bildning för alla samhällsklasser.[4]) Endast härigenom har han ansett det möjligt att befria individen från auktoritetens tvång och skapa självständighet i omdömet.[5]) I sitt anförande den 9 oktober 1826 anknyter han delvis till dessa tidigare tankegångar. Sålunda framhålles här vikten av att alla barn från 6-årsåldern ges tillfälle att inhämta en grundläggande undervisning och fostran inom offentliga folkbildningsanstalter. Enligt hans åsikt borde egentligen också alla, för "hvilka den intellectuella kraftens verksamhet i någon högre grad erfordras", erhålla samma "vetenskapliga bildning".[6]) I motsats till exempelvis Lefrén och Agardh motsätter sig emellertid Grubbe bestämt tanken på ett enhetligt läroverk. Med hänsyn till såväl skilda anlagsinriktningar som olika samhällsklassers behov har den senare fastmer värnat om en åtskillnad mellan lärdomsskolor och apologistier. Som förberedande till högre vetenskapliga studier anses ämneskretsen inom de förra böra omfatta såväl "de gamla Språken" som realia.[7]) Någon ensidig utveckling av elevernas själsförmögenheter vill Grubbe med andra ord ej medverka till. Den lärda skolans huvudföremål måste enligt hans uppfattning i stället vara att åstadkomma en allmän och harmonisk utveckling av samtliga själsförmögenheter. Med utgångspunkt från kravet på en allmän formell bildning har Grubbe bestämt motsatt sig den mer vittgående frihet, som exempelvis Agardh givit uttryck för. I motsats till den senare hänvisar han också främst till ett direkt förhållande mellan lärare och elever i samband med såväl undervisning som fostran. Detta betyder dock ej, att Grubbe ställt sig helt avvisande till de av reformmännen föreslagna riktlinjerna beträffande elementarläroverkets un-

3) Jfr *ovan* ss. 325 not 4 och 332.
4) Jfr *Cullberg* 1926, ss. 3, 93 och 95—97.
5) *Ibid.* s. 96 f.
6) *1825 års uk. Prot. och handl.*, 1. Anförande av S. Grubbe, den 9 okt. 1826 ang. "Elementarläroverkens organisation".
7) *Ibid.* Enligt Grubbe borde språkstudiet inom den lärda skolan inledas med det egna modersmålet, varefter latinet kunde införas som första främmande språk i klass 2.

dervisningsorganisation och metodik. Typiskt nog säger han sig ha instämt i kommitténs förslag om den "Carlbergska methodens införande vid en särskild för detta ändamål inrättad Skola".[8]) På ett helt annat sätt än Geijer betonar han likaså betydelsen av elevernas självverksamhet och inbördes tävlan i samband med undervisning och kunskapsinhämtande. Friheten till självförverkligande har till synes också i Grubbes bildningsprogram givits större utrymme än i Geijers. Den förre varnar vidare mycket bestämt för tendensen att reducera det metodiska spörsmålet till enbart en fråga om klassläsning kontra ämnesläsning utan hänsyn till elevernas utvecklingsnivå och ålder. Enligt Grubbe måste nämligen utgångspunkten alltid vara att succesivt anpassa och förändra skolans undervisningsmetodik efter lärjungarnas tilltagande mognad och utveckling.

Närmast med tanke på nyssnämnda synpunkt har Grubbe förordat en uppdelning av den lärda skolan på tre huvudavdelningar.[9]) I fråga om undervisningens ordnande inom den lägsta av dessa avdelningar med elever i 8—12 årsåldern hänvisar han vidare till klassläsningsprincipen, då den i progressionens namn bedömts som mest överensstämmande med den tidigare föräldraundervisningen. Endast genom klassläsning kan likaså på detta stadium det moraliska bandet av vördnad, förtroende och kärlek bibehållas mellan lärare och elever. Även för en ändamålsenlig undervisning har nämnda undervisningsorganisation ansetts som ofrånkomlig, då den första bildningen ej får sakna "enhet, sammanhang och harmoni".[1]) För uppnåendet av ett individualiserat kunskapsinhämtande betraktar emellertid Grubbe det samtidigt som nödvändigt att uppdela lågstadiets lärjungar på så många undergrupper eller ringar som det gives "bestämda och märkbara åtskillnader mellan Lärjungarne i hänseende till deras kunskapsgrad".[2]) Ringindelningen föreslår han dessutom genomförd med avseende på varje "särskildt läroämne, och på hvarje

8) *Ibid.*
9) De av Grubbe föreslagna tre huvudavdelningarna omfattar ett *lågstadium*, motsvarande de två första klasserna inom den bestående lärdomsskolan med elever i 8—12 årsåldern, ett *mellanstadium*, motsvarande lärdomsskolans två avslutningsklasser jämte gymnasiets nedre avdelning med elever i 12—15 årsåldern samt ett *högstadium* motsvarande gymnasiets överstadium med elever i 15—18 årsåldern.
1) *Ibid.*
2) *Ibid.*

Lärjunges kunskaper i detta ämne".[3]) Vidare betonar han, att flyttningen från en lägre till en högre ring icke skall vara bunden vid bestämda tider utan enbart bero på elevens framsteg. Lika bestämt motsätter han sig en under pågående läsår fri flyttning i skilda ämnen till högre klass. Endast två gånger per läsår — vid höst- och vårterminens början — får överhuvudtaget flyttning mellan olika klasser förekomma. Som skäl för denna sin inställning åberopar Grubbe för det första nödvändigheten av "Lärarens enhet" på lågstadiet.[4]) För det andra har en fri flyttning mellan skilda klasser ansetts omintetgöra en jämn och harmonisk utveckling av elevernas själskrafter. Vetskapen om att flyttning till högre klass först kan ske, då alla läroämnen behärskas, utgör för det tredje en mäktig drivkraft till allmän flit och framåtanda.[5]) Slutligen och för det fjärde anses de lärjungar, som slutfört ett ämne, kunna brukas som monitörer för att därigenom bl. a. stadga sina egna kunskaper. Den mer omfattande frihet, som exempelvis Agardh och Tegnér givit uttryck för i fråga om elevernas självförverkligande, har därmed i Grubbes skolprogram blivit en omöjlighet. Hänsynstagande till lärjungarnas inter- och intraindividuella begåvningsdifferenser har ju här inskränkts genom kravet på en kollektiv flyttning mellan skilda klasser. Tvånget har Grubbe för att citera Tegnér och Agardh låtit stå "qvar vid dörren".[6]) Blott de delar av ämnesläsningen, som låtit sig förenas med ett traditionellt klassläsningsmönster, har Grubbe med andra ord betraktat som tillämpliga inom skolans lägsta avdelning.

Beträffande åter lärdomsskolans andra stadium med elever i 12—15 årsåldern har den ambulatoriska läsordningen bedömts som helt ändamålsenlig. "Ju längre Eleven hinner i utveckling af sina förmögenheter, . . . dess mindre angeläget måste det derföre vara, att han alltid står under en och samma Lärares faderliga omvårdnad."[7]) Grubbe rekommenderar också för detta stadium den karlbergska metoden i hela dess vidd med undantag av några "smärre" modifi-

3) *Ibid.*
4) *Ibid.*
5) Grubbe avser dock ej, att flyttning *skall* ske till högre klass, så snart en elev behärskat samtliga läroämnen inom närmast lägre klass. Endast två gånger per läsår har förflyttning till högre klass ansetts berättigad.
6) *Esaias Tegnér Samlade Skrifter*, VI, s. 157.
7) *1825 års uk. Prot. och handl.*, 1. Anförande av S. Grubbe, den 9 okt. 1826 ang. "Elementarläroverkens organisation".

kationer.[8]) De senare synes dock ha varit av väsentlig natur. Sålunda vidhålles exakt samma flyttningsprinciper mellan ringar och klasser som ovan angivits i fråga om skolans nederstadium. Elevernas möjlighet till självförverkligande av anlag och krafter har därmed fått samma begränsning på båda stadierna. Uppgivandet av klasslärarsystemet på mellanstadiet tyder å andra sidan på att Grubbe här sett principen om "Lärarens enhet" som mindre nödvändig i fråga om såväl undervisning som fostran.

Läroverkets högsta stadium har åter enligt Grubbe att bilda övergången mellan skola och universitet. Metoden får därför ej här vara "strängt skolmässig, men likväl ej heller akademisk, utan ligga ungefär på gränsen mellan dessa båda undervisningssätt".[9]) Snarast blir det på högstadiet fråga om ett erotematiskt tillvägagångssätt med täta repetitioner. Vidare skall läraren här "omedelbart tala till alla sina Lärjungar".[1]) Ämnesläsningsprincipen är därmed helt upphävd inom skolans högsta avdelning. Här förekommer ej heller någon ringindelning eller möjlighet till fri fortgång. Frihetsmarginalen har därmed inom överskolan krympts i jämförelse med de båda tidigare stadierna.

Beträffande skolans fostrande funktion har Grubbe traditionsenligt siktat till ett för samtliga lärjungar likvärdigt moraliskt och socialt beteende. För uppnåendet av en sådan jämlikhetsgrundande fostran hänvisar han i likhet med Geijer genomgående till ett omedelbart förhållande mellan lärare och elever med lärarpersonligheten som den alltigenom dominerande kraften. Däremot har Grubbe som vi hört haft mindre att invända emot att lossa på detta band i samband med den egentliga undervisningen. Hans ställningstagande till växelundervisningsmetoden synes också intimt förknippat med ovannämnda aspekter på frihet och jämlikhet. I förening med ämnesläsningsprincipen och elevernas uppdelning på undergrupper har metoden för honom främst framstått som en utväg till ett individualiserat kunskapsinhämtande. I motsats till exempelvis Lefrén betonar han dock samtidigt, att moniteringen utgör "ett nödfallsmedel" föranlett av bristen på något bättre.[2]) Kunde läraren blott "multiplice-

8) *Ibid.*
9) *Ibid.*
1) *Ibid.*
2) *Ibid.*

ra sig sjelf", säger han sig också omedelbart vilja bortskaffa monitörerna. Men återigen, kravet på ett individualiserat kunskapstillägnande gör dem till "oumbärlig nödhjelp".[3]) Det finns all anledning att noga observera denna hans grundinställning till växelundervisningen. Metoden har sålunda endast ansetts berättigad i samband med undervisning och utbildning. Men även här bör som det heter inte monitörerna anlitas "mera, än såvida det oundgängligen behöfves".[4]) Under alla förhållanden äger läraren själv primärt att genomgå samtliga lärostycken med hela klassen. Monitörernas uppgift blir därmed närmast att "ytterligare repetera" det av läraren genomgångna lärostoffet.[5]) Vidare måste denne genom täta frågor göra sig förvissad om att de undervisande eleverna verkligen besitter nödvändiga kunskaper. Överhuvudtaget får läraren aldrig undandraga sig den ständiga och närmare kontakten med sina lärjungar, ty ytterst beror framgången av all skolverksamhet på "Lärarens nit och skicklighet".[6]) Med iakttagande av nämnda begränsningar blir växelundervisningen enligt Grubbe ett nog så värdefullt hjälpmedel inom lärdomsskolans båda inledningsstadier. Ty metoden "väcker och lifvar" elevernas "sjelfverksamhet", samtidigt som den tvingar dem att skaffa sig de säkrare kunskaper, som fordras för att meddela dem åt andra.[7]) Nämnda förtjänster till trots har Grubbe likväl aldrig tänkt sig moniteringen utsträckt till skolans avslutningsstadium. I avseende på de högsta klassernas läroämnen kan man nämligen "icke gerna förlita sig derpå, att Monitörerne tillräckeligen rent uppfattat Lärarens framställning, för att med sina kamrater repetera den och förhöra dem deruti".[8]) Den individualisering av undervisningen, som växelundervisningen möjliggjort på skolans låg- och mellanstadium, har därmed omintetgjorts inom avslutningsklasserna. Inte osannolikt har Grubbe upplevt denna inskränkning av elevernas frihet på högstadiet som en viss motsägelse till de båda lägre avdelningarnas mer elevcentrerade undervisning. Sålunda omtalar han, att man inom kommittén anmärkt, att främst de yngre eleverna behövde lärarens omedelbara biträde, medan de äldre "alltmera kunde

3) *Ibid.*
4) *Ibid.*
5) *Ibid.*
6) *Ibid.*
7) *Ibid.*
8) *Ibid.*

umbära detsamma".[9]) Denna uppfattning stämmer också tämligen väl med Grubbes egna synpunkter. Uppenbart har han emellertid inte kunnat frigöra sig från tanken på moniteringen som varande en i grund och botten didaktisk nödfallsutväg. Nämnda åsikt har till synes föranlett honom att inskränka metodens användning inom skolans låg- och mellanavdelningar och upphäva den helt inom den högsta avdelningen.

Av vad som ovan nämnts står det tämligen klart, att den inledande debatten inom 1825 års uppfostringskommitté[1]) i betydande utsträckning kretsat kring frihets- och jämlikhetsidéerna. Idémässigt synes man i gemen ha varit enig om deras innebörd och berättigade tillämpningsområden. Friheten som självförverkligande av individens naturgrundade förutsättningar har sålunda genomgående anknutits till prestationssidan eller det egentliga kunskapsinhämtandet. Beträffande åter jämlikheten eller respekten för det lika människovärdet har en för alla lika förpliktande fostran setts som enda möjliga utväg. Uppenbart är vidare, att man såväl på liberalt-radikalt som konservativt skolhåll insett vikten av frihetens och jämlikhetens samtidiga förverkligande. Däremot har värderingarna gått vitt isär i fråga om dels den mängd frihet, som kunnat anses berättigad, dels det lämpligaste sättet att på en gång förverkliga frihets- och jämlikhetsidéerna på det konkreta skolplanet. Ytterst förefaller åsikts-

9) *Ibid.*

1) Den 14 oktober 1826 åtskildes man inom kommittén för att ånyo sammanträffa först i början av år 1828 (se *nedan* s. 405). Under uppehållet skulle ledamöterna närmare söka utreda frågan om en eventuell reform av det svenska undervisningsverket. För att underlätta detta arbete vidtogs i enlighet med af Wingårds förslag en uppdelning på sektioner, vardera med sin skolform att behandla *(1825 års uk. Prot. och handl.*, 1, prot., den 14 okt. 1826). Till medlemmar inom universitetssektionen valdes von Rosenstein, Järta, von Afzelius samt professorerna Agardh, Geijer, Grubbe och Lindforss. I sektionen för elementarläroverken inträdde Tegnér, J. O. Wallin, af Wingård, Lefrén, af Tannström, Ågren samt lektorerna Enberg och Axel Fryxell. Medlemmar inom folkskolesektionen blev i sin tur Hagberg, von Hartmansdorff och J. O. Wallin "så vidt" hans "öfriga göromål" möjliggjorde hans närvaro inom sektionen *(ibid)*. Någon absolut skiljelinje mellan de olika arbetsgrupperna synes likväl ej ha upprätthållits. Så kom exempelvis Agardh, som invalts inom universitetssektionen, i huvudsak att ägna sig åt att vidareutveckla sina planer på en omdaning av elementarläroverken (se *nedan* s. 399 ff.). Att A. von Hartmansdorff utsetts att representera folkskolesektionen har i sin tur icke förhindrat honom att associera sig med arbetsutskottet för det högre skolväsendet (se *nedan* s. 458). Nu liksom under de inledande förhandlingarna har också intresset överlag koncentrerats kring den lärda skolan. Typiskt nog påbörjade man överläggningarna inom sektionen för elementarläroverken i omedelbar anslutning till kommitténs ajournerande (se *nedan* s. 458).

skillnaderna beträffande växelundervisningen ha sammanhängt med just de skilda värderingar, man tillmätt nyssnämnda båda idéer. Å ena sidan har metoden betraktats som en pedagogisk nödvändighet för åstadkommandet av en nydaning i frihetens och jämlikhetens tecken (Tegnér och Agardh). Lika bestämt har man å andra sidan på konservativt håll avvisat moniteringen som varande ett hot mot en allmän formell bildning och allvarligt syftande medborgarfostran (Geijer). Mellan dessa båda ytterlighetssynpunkter finner man en tredje och förmedlande ståndpunkt i uppfattningen av växelundervisningen som en pedagogisk nödfallshjälp för uppnåendet av en individualiserad undervisning (Grubbe). I icke ringa omfattning har man emellertid missförstått varandras intentioner. Sålunda karakteriserar af Wingård reformmännens strävanden som "pöbelrop" och ensidigt inriktade "skrik på realia".[2]) Inom vår egen tids pedagogiska forskning möter man också tämligen genomgående den åsikten, att meningsskiljaktigheterna i kommittén främst bottnat i motsättningen mellan en nyhumanistisk och borgerlig-materiell kulturåskådning.[3]) Som företrädare för sistnämnda inställing skulle den nya skolans män ha varit närmast blinda för betydelsen av en klassisk och formell bildning. En realt och nyspråkligt präglad bildningssyn anses i stället utgöra kärnan i deras skolprogram. I frågan om "realias plats i skolan" skulle enligt Rodhe också "ligga in nuce alla de andra (skolfrågorna)".[4]) I linje härmed betecknar Schwartz typiskt nog anhängarna av växelundervisningsmetoden som företrädare för "en mycket utpräglad didaktisk materialism, som för öfrigt är vanlig hos personer, hvilka ej ägt rikare tillfälle att reflektera öfver pedagogiska frågor".[5])

Sistnämnda påstående framstår som grovt vilseledande. Den gränslinje, som exempelvis Schwartz, Rodhe och Wijkmark dragit mellan den gamla och den nya skolans representanter, synes också mera imaginär än verklig. Någon antiklassisk eller antiformell bildningssyn har under alla förhållanden icke kommitténs ledande reform-

2) *Ur Esaias Tegnérs papper* 1882. Brev från C. F. af Wingård till E. Tegnér, den 7 dec. 1827, s. 289. Jfr även *Hans Järtas papper I. F 857 a.* Brev från H. Järta till C. T. Järta, den 11 feb. 1828.
3) Se t. ex. följande kronologiskt ordnade arbeten: *Sjöberg* 1882, s. 3; *Schwartz* 1903, ss. 71, 92 f. och 98; *Rodhe* 1908, s. 91 f.; *Wijkmark* 1928, s. 30 f.
4) *Rodhe* 1908, s. 92.
5) *Schwartz* 1903, s. 86.

män företrätt. Sålunda framhåller Lefrén i sina tankar "Om Elementar Läroverkens ombildning" från år 1846, att frågan om den lärda skolans ombildning bemötts "med ogillande" inom kommittén främst beroende på "den *falska* föreställningen att de som yrkade ett förändradt underwisningssätt voro fiendtligt sinnade mot de så kallade Classiska Språken och Classiska lärdomen i allmänhet".[6]) Betecknande nog säger sig likaså Agardh i ett brev till af Wingård 1827 icke kunna inse, varför "de så kallade nyare idéerna" skulle vara "rigtade emot classiciteten, eller att de classiska studierna skola lida af deras ingång".[7]) Agardh hänvisar i sammanhanget till Tegnér, som säges dela hans idéer och utpekas som garant för att han själv varken föraktar eller är liknöjd beträffande den sanna klassiska litteraturens allmänna utbredning. Inom kommittén uppger han sig blott ha velat bekämpa latinstudiets formalisering till tom fraseologi. Vidare och framförallt säger sig Agardh hylla "friheten".[8]) Det måste därför vid lärdomsskolorna finnas valfrihet i fråga om läroämnen liksom möjlighet för varje elev att utveckla sina anlag. Ingen har heller rätt att som det heter klippa "wingarne på snillet".[9]) Med tanke på de kommande förhandlingarna inom kommittén uppmanar också Agardh Tegnér att rädda "så mycket af det klassiska som kan räddas".[1]) Den sanna klassiska bildningen anser han nämligen ha mördats i vårt land av de "Cicero drängar, som icke weta hwaruti classicitet ligger".[2]) Längre fram omtalar i sin tur Tegnér, att man på liberalt håll aldrig avsett att låta de klassiska studierna inta en underordnad plats i förhållande till realia.[3]) Avsikten har blott varit "att *jemte* den skaffa en något rymligare plats åt modern Litteratur och Realia".[4]) Senare erkänner också den konservativt förankrade Hans Järta med viss bestörtning, att den nya sko-

6) *J. P. Lefréns samling. E 4578.* Om Elementar Läroverkens ombildning. Kursiv. min. För närmare kännedom angående Lefréns inställning till de klassiska språken hänvisas till *Hernlund* 1899, s. 70 ff.
7) *UUB. G 323 b.* Brev från C. A. Agardh till C. F. af Wingård, den 1 feb. 1827 (tryckt i *Kyrkohistorisk årsskrift* 1910, s. 151).
8) *Ibid.* s. 152.
9) *Ibid.*
1) *Samling Tegnér E.* Brev från C. A. Agardh till E. Tegnér, den 18 jan. 1827 (tryckt i *Ur Esaias Tegnérs papper* 1882, s. 272).
2) *Ibid.*
3) *Esaias Tegnér(s) Brev,* V. Brev från E. Tegnér till N. M. af Tannström, odat. nov. 1828, s. 103.
4) *Ibid.* Kursiv i orig.

lans män vid flera tillfällen i kommittén krävt "långt vidsträcktare classiska studier, än vi andra (gamla skolans anhängare)".[5]) På ledande reformhåll har man ej heller varit blind för vikten av en allmän formell bildning. Så framhåller exempelvis Lefrén i några s. k. "Öfverläggningsämnen" 1826 betydelsen av att ingen själsförmögenhet lämnas overksam eller uppodlas på bekostnad av någon annan.[6]) Som vi hört har han likaså i samband med sina undervisningsförsök på Karlberg motsatt sig en frihet, som kunde hota en allsidig utveckling av kadetternas andliga utrustning.[7]) Att tanken på en formell bildning även varit levande för Agardh bevisar inte minst hans senare inlägg i samband med de fortsatta kommittéförhandlingarna.[8]) Ett formellt och icke ett materiellt bildningsmål utgör till yttermera visso utgångspunkten för det slutbetänkande, som flertalet av den "nya" skolans anhängare undertecknat i december 1828.[9])

Missuppfattningar som de ovan skildrade kan knappast ha ägnat att skapa enighet. Till detta kommer också, att flera av reformmännen ådagalagt en påfallande osäkerhet i fråga om elementarläroverkens organisation och bildningsmedel, vilket skapat irritation och besvikelse såväl inom de egna leden som på motståndarsidan.[1]) Missförstånd synes likaså ha uppkommit genom att man på reformhåll ej alltid lyckats klargöra distinktionen mellan å ena sidan kravet på att få det "nya" systemet prövat i en särskild experimentskola och å andra sidan fordran på dess generella antagande inom rikets läroverk.

För att i någon mån belysa nyssnämnda problematik förtjänar i synnerhet Tegnérs och Agardhs pedagogiska tänkande ytterligare att uppmärksammas. Den förre har som bekant med all rätt karakteriserat sig själv som en av de reformvänliga inom kommittén.[2]) I flera av sina brev 1826—27 ger Tegnér även uttryck för nödvändigheten av en omdaning av den bestående skolan. Sålunda betecknar han i december 1826 elementarläroverkets grundpelare som "förruttnade:

5) *Hans Järtas papper I. F 857 a.* Brev från H. Järta till C. T. Järta, den 18 feb. 1828.
6) *1825 års uk. Prot. och handl.*, 1. Öfverläggningsämnen uppgjorda av Lefrén, den 12—13 sept. 1826.
7) Se *ovan* s. 266.
8) Se *nedan* s. 420.
9) Se *nedan* s. 449.
1) Se *nedan* s. 424 ff.
2) Se *ovan* s. 379.

en reparation tjenar till intet der nybyggnad är nödvändig".[3]) Något senare säger han sig likaså vara övertygad om att rådande skolsystem är byggt på "en förvänd och naturstridig *method*".[4]) Tegnér förefaller också stundom ha varit tämligen trosviss beträffande den existerande skolans snara undergång. "Tro mig", utbrister han i ett brev till Agardh våren 1827, "innan Comitén är skingrad, har det gamla Systemet fått ett läck som gör att ingen pumpning håller det öfver vattnet, längre än som fordras för att aflasta *vraket*, och få ett nytt skepp färdigt".[5]) Samtidigt och stick i stäv mot nyssnämnda övertygelse varnar han för en falsk föreställning om att förändringen skulle komma med ens "som en månsten, ur skyn: den växer småningom och bär frukt i sinom tid. Den är en narr som vill ha skörden efter utsädet".[6]) Tegnér har också som framgår av flera av hans brev sett betydande svårigheter att övervinna i samband med en eventuell reform av den lärda skolan. Inom kommittén finns visserligen enligt hans åsikt "många anhängare att påräkna" men "dels sakna de ljus och reda — som Tannström, dels sundt förnuft som Ågren, dels all erfarenhet och academisk underbyggnad, som Lefrén, Berzelius, Weigel".[7]) Vidare har han funnit, att man på lärarhåll "i allmänhet" ställt sig avvisande till ämnesläsnings- och växelundervisningssystemet.[8]) I grund och botten synes han likaså själv ha intagit en skeptisk hållning inför tanken på ett generellt antagande av det "nya" systemet. Väl har han som vi hört varit beredd att få dess verkningar prövade i en särskild experimentskola.[9]) Från en dylik försöksverksamhet har emellertid för Tegnér steget varit långt till ett allmänt accepterande av ämnesläsnings- och växelundervisningssystemet. Upplysande nog säger han sig i februari 1827 inte äga någon "stadgad öfvertygelse om den nya methodens användbarhet och nytta för den lärda undervisningen; men just för att få en sådan önskade jag (Tegnér) saken pröfvad icke i Comitén, icke i Tid-

3) *Esaias Tegnér(s) Brev*, IV. Brev från E. Tegnér till V. Faxe, den 11 dec. 1826, s. 147.
4) *A. a.* Brev från E. Tegnér till C. F. af Wingård, den 25 feb. 1827, s. 203. Kursiv. min.
5) *A. a.* Brev från E. Tegnér till C. A. Agardh, den 2 april 1827, s. 226.. Kursiv. i orig.
6) *A. a.* ibid.
7) *A. a.* Brev från E. Tegnér till C. A. Agardh, den 15 jan. 1827, s. 178.
8) *A. a.* Brev från E. Tegnér till V. Faxe, den 11 dec. 1826, s. 147.
9) Jfr *ovan* s. 371.

ningar, icke i Tyska barnböcker, utan i Erfarenheten".[1]) Att han med denna sin inställning blivit missuppfattad av sin samtid är knappast ägnat att förvåna. I anslutning till kommittéförhandlingarna 1828 beskriver den konservativt förankrade Hans Järta honom typiskt nog som "wankelmodig".[2]) Enligt Järta vet heller ingen "hwad Tegnér menar. En sådan man borde dock mena något och yttra det".[3]) Några separata bekännelseskrifter av Tegnér i stil med dem som exempelvis Agardh, Geijer och Grubbe avgivit återfinns ej i kommitténs handlingar. En tämligen uttömmande bild av den förstnämndes pedagogiska tänkande erhåller man dock genom hans skoltal, brev och uppsatser "Om Elementarläroverken", "Om partiell flyttning" samt "Om lärosättet".[4]) Som framgår av dessa aktstycken har Tegnér näppeligen varit den ombytlige skolpolitiker som Järta och för övrigt även senare tiders forskning velat göra gällande.[5]) Tvärtom möter man här en påfallande konsekvens i fråga om såväl skolans målsättning som organisation och bildningsmedel. Vid bestämmandet av uppfostrans högsta ändamål utgår sålunda Tegnér genomgående från uppfattningen, att den bör omfatta hela människan eller det hela av mänsklig bildning. Bildade är vi därför inte "i den mån vi äro lärde, utan i den mån som en sjelfständig, genomgripande, inom sig sjelf sluten och öfverensstämmande utveckling af menniskans ädlaste anlag gått för sig inom oss".[6]) Härav drar han bl. a. slutsatsen, att enskild och offentlig uppfostran måste komplettera varandra, liksom att den sistnämnda i huvudsak har att utveckla de intellektuella

1) *Esaias Tegnér(s) Brev*, IV. Brev från E. Tegnér till C. F. af Wingård, den 25 feb. 1827, s. 204.
2) *Hans Järtas papper I. F 857 a.* Brev från H. Järta till C. T. Järta, den 21 jan. 1828.
3) *A. a.* Brev från H. Järta till C. T. Järta, den 4 feb. 1828.
4) Av ovannämnda uppsatser skulle enligt Wrangel och Böök den "Om Elementarläroverken" härröra från 1826 *(Esaias Tegnér Samlade Skrifter*, VI, s. 586 f.). Däremot har de icke lyckats datera de övriga båda uppsatserna "Om partiell flyttning" och "Om lärosättet". Av kommitténs protokoll framgår ej, att Tegner uppläst någon av de här omtalade uppsatserna. Enligt ett brev av Hans Järta skulle emellertid Tegnér inom kommittén i slutet av februari 1828 ha hållit ett anförande angående den fria flyttningens modifikationer *(Hans Järtas papper I. 857 a.* Brev från H. Järta till C. T. Järta, den 28 feb. 1828). Inte osannolikt är ovannämnda uppsats "Om partiell flyttning" identisk med detta Tegnérs anförande och skulle därmed kunna dateras till 1828. Förmodligen har även hans uppsats "Om lärosättet" tillkommit detta år, då stridigheterna kulminerat inom kommittén beträffande den lärda skolans organisation och bildningsmedel.
5) Jfr *ovan* s. 369 not 4.
6) *Esaias Tegnér Samlade Skrifter*, VI. Tal i Jönköpings skola, Junii 1820, s. 295.

anlagen. "Familjen" är som det heter på ett ställe "uppfostrans hjerta; men skolan är dess hufvud".[7]) Tegnér har därför på intet sätt varit blind för skolans moraliskt fostrande ansvar. Sålunda talar han exempelvis om "det moraliska tvånget" som nödvändigt inom all skolverksamhet.[8]) Vidare inskärper han med all ackuratess, att skolan ursprungligen icke är annat än "det utvidgade föräldrahuset", varför förhållandet mellan lärare och elever måste vara "ett *kärleksfullt*".[9]) Saknas en sådan moralisk grund av ömsesidig tillgivenhet förvandlas nämligen skolan till en "exercisplats, der allt sker mekaniskt, efter ett visst tempo, läroverket är dödt, om det äfven, likt Herodoti historia, har alla nio Sånggudinnorna inom sitt område".[1]) Framförallt har emellertid som antytts skolan att utveckla lärjungarnas kunskapsanlag. Liksom människokroppens delar fulländas genom den totala utvecklingen, så gäller det även beträffande de psykiska krafterna, att de utvecklas genom den jämna växten och utbildningen. Huvudproblemet för all undervisning är därför enligt Tegnér "icke särskilt utan allmän och samtidig utvickling, icke ensidighet, utan harmoni".[2]) Närmast med utgångspunkt från kravet på en harmonisk och allmän formell bildning har han i motsats till Geijer avvisat tanken på en ensidigt inriktad ämneskrets inom den lärda skolan. En fullständig bildning måste fastmer innefatta klassiska och moderna språk samt realia. Med hänsyn till kultur- och samhällsutvecklingen har emellertid Tegnér även velat tillåta en ofullständig bildning utan klassiska språk. Typiskt nog beklagar han, att vårt land saknar "fullt organiserade RealSkolor".[3]) I samband med de fortsatta överläggningarna inom kommittén har det också varit han, som väckt förslag om inrättandet av särskilda apologistier i vissa större handels- och sjöfartsstäder.[4]) Därigenom skulle man enligt hans åsikt kunna förhindra, att det realt-nyspråkliga bildningselementet undanträngde och förintade det klassiska. Sedan denna tanke upptagits inom kommittén, har Tegnér till synes inte haft nå-

7) *A. a.* Om Elementarläroverken, s. 138. Jfr även *a. a.* Tal på Vexiö Gymnasium, Junii 1828, s. 209.
8) *A. a.* Tal på Vexiö gymnasium, Juni 1827, s. 118.
9) *A. a.* Tal på Vexiö Gymnasium, Junii 1830, s. 303. Kursiv. i orig.
1) *A. a.* s. 305.
2) *A. a.* Tal i Jönköpings skola, Junii 1830, s. 293.
3) *A. a.* Om lärosättet, s. 172.
4) Se *nedan* s. 429 f.

got att invända mot pluralitetens förslag om två bildningslinjer med viss valfrihet i fråga om klassiska och moderna språk.[5]) Han kan därmed även sägas ha fjärmat sig från den av Grubbe intagna ståndpunkten.[6]) Lika bestämt har han motsatt sig Agardhs vittgående krav på valfrihet som varande ett hot inte minst mot en allmän och formell bildning. Gång på gång framhåller Tegnér för denne det orimliga i att söka förvandla den lärda skolan till ett "Special-Institut, utan allt allmänt syfte".[7]) Genom en dylik valfrihet skulle vidare gottfinnandet sättas i system med fördärvligt inflytande även på "tukt och lydnad som äro Skolans kjertrötter".[8]) Överhuvudtaget utgår enligt Tegnér fordran på en mer vidsträckt valfrihet från "en falsk liberalism; ty den förlägger friheten der hvarest förstånd att bruka den ej kan finnas".[9]) Av detta följer dock ej, att Tegnér önskat utplåna elevernas möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar. Som vi hört har han inom kommittén anslutit sig till pluralitetens förslag om två bildningslinjer med viss valfrihet i fråga om klassiska och moderna språk. Upplysande nog anklagar han likaså i sitt skoltal vid Växjö gymnasium 1827 "den gamla eller skolastiska" undervisningsmetoden för att ej fästa "något afseende på det individuella och egna hos hvarje särskilt (elev), utan genom ett missbruk af undervisningens gemensamhet behandlar allt i massa, och låter följden blifva vad den kan".[1]) För att undvika en dylik nedbrytning av naturgrundade anlag och förmögenheter uppmanar han skolans lärare "att lemna fritt spelrum åt den unga kraften".[2]) Tävlan och självverksamhet framhålles därvid som centrala medel. Skall kunskapsanlaget utvecklas, måste det nämligen "först och främst väckas och sporras att det icke insomnar eller rör sig för långsamt".[3]) Till varje individs naturliga utrustning hör vidare inte blott anlaget utan även själva uppfattandet. Lärarens huvuduppgift i samband med det egentliga kunskapsinhämtandet blir därför närmast att "jem-

5) Se *nedan* s. 452.
6) Jfr *ovan* s. 380 och *nedan* s. 454.
7) *Esaias Tegnér(s) Brev*, IV. Brev från E. Tegnér till C. A. Agardh, den 15 jan. 1827, s. 178. Jfr även *a. a.* Brev från E. Tegnér till C. A. Agardh, den 18 dec. 1826, s. 161 och den 2 april 1827, s. 225.
8) *Esaias Tegnér Samlade Skrifter*, VI. Om lärosättet, s. 182.
9) *Ibid.*
1) *A. a.* Tal på Vexiö gymnasium, Juni 1827, s. 107.
2) *Ibid.* s. 106.
3) *Ibid.* s. 109.

na vägen, men lärjungen måste sjelf gå den, ingalunda bäras som ofärdig".[4])

Av vad som ovan anförts synes det klart, att Tegnér bekänt sig till ett bildningsprogram med både frihet och jämlikhet. I motsats till Agardh har han emellertid varit övertygad om att individualitetens tillvaratagande måste underordnas kravet på en allmän formell bildning. På ett helt annat sätt än Agardh betonar likaså Tegnér lärarpersonlighetens betydelse för uppnåendet av en ändamålsenlig undervisning och fostran. Visserligen beror enligt den sistnämnde undervisningens framgång till stor del på valet av undervisningsmetod, men "det väsentliga i methoden sjelf, är det lif och klarhet hvarmed den uppfattas och utöfvas".[5]) Mycket bestämt varnar Tegnér för att låta slentrian och mekanik inträda i läraryrket. Fastmer bör läraren betrakta sitt yrke som en konstnärs, "ty han öfvar en fri konst, och i sanning den högsta och ädlaste af alla".[6]) Vidare har läraren att ikläda sig rollen av elevernas "andelige fader", ty endast därigenom kan en "ömsesidig kärlek" grundläggas och bibehållas bland de unga.[7]) Härav följer enligt Tegnér med naturlig nödvändighet, att lärjungarna inom samma klass blott anförtros åt en och samme lärare. En ändamålsenlig fostran måste nämligen utgöra "ett helt, ej något fördeladt på flere (lärare), hvilka just derigenom ej kunde ha hvarken samma ansvar eller intresse".[8]) Kravet på lärarens enhet står vidare som det heter i full överensstämmelse med "barnets natur, hvars förtroende gerna vill stödja sig vid en enda, och slappas i den mån som det skall förspridas på flere. Ju yngre barnet är, ju fastare håller det sig vid enheten, vid den moraliska principen i Skolan, och lär först med åren att finna sig i mångvälde".[9])

Fordran på en allmän formell bildning och uppfattningen av lärarpersonligheten som uppfostrans förnämsta kraftkälla har av allt att döma föranlett Tegnér att avvisa tanken på ett allmänt antagande av ämnesläsnings- och växelundervisningssystemet. I sin fulla konsekvens har nämligen systemet med sin fria flyttning mellan skilda klasser ansetts leda till en orimlig frihet, varigenom skolan i stället

4) *Ibid.* s. 110.
5) *A. a.* Tal på Vexiö Gymnasium, Junii 1830, s. 305.
6) *A. a.* Tal på Vexiö gymnasium, Juni 1827, s. 109.
7) *A. a.* Tal på Vexiö Gymnasium, Junii 1830, s. 302.
8) *A. a.* Om lärosättet, s. 178.
9) *Ibid.*

för att verka som ett "organiskt helt" förvandlas till "ett aggregat af mekaniskt sammanlagda fragmenter".[1]) I motsats till klassläsningen, som huvudsakligen åsyftar "att bilda och förbereda till mognad och säkerhet för framtiden, till *aktif* förmåga i sinom tid", gör vidare ämnesläsningssystemet endast anspråk på "*passif* uppfattning för dagen, och nöjer sig med receptiviteten för ögonblicket. Den har intet futurum, blott ett praesens, och sätter gerna de små plantorna i drifhus för att kunna skryta med tidiga och brådmogna frukter".[2]) All sådan ensidig utbildning leder emellertid i likhet med valfrihetsprincipen till missbildning, ty barnet skall gå "jemfota; hoppar det på ett ben så hinner det ej målet".[3]) Dessutom innebär enligt Tegnér ämnesläsnings- och växelundervisningssystemet ett brott mot elevernas naturliga behov av att ha en enda lärare att hålla sig till "så i lära som lefverne".[4]) Genomgående hänvisar han också till klassläsningsprincipen som grundval för den lärda skolans bildningsverksamhet. Någon total omskapelse av det svenska elementarläroverkets organisation och undervisningsmetodik har han med andra ord inte velat medverka till. Däremot förefaller Tegnér ha haft betydligt mindre att erinra mot växelundervisningens tillämpning inom ramen av en traditionell klassläsning, även om hans synpunkter på metoden delvis kan sägas ha varierat.

Som vi hört har Tegnér redan under 1820-talets förra hälft visat ett påtagligt intresse för de brittiska skolförebilderna.[5]) Närmast synes han ha uppfattat moniteringen som en utväg till ett individualiserat kunskapsinhämtande inom större folkbildningsanstalter. Med anledning av 1824 års kungliga cirkulär framhåller han sålunda det orimliga i att söka införa metoden vid skolor med mindre än 20 elever, då man där inte behöver någon annan "monitör än den som ropar ur lärarens eget samvete".[6]) Typiskt nog betecknas likaså i uppsatsen "Om lärosättet" växelundervisningen som användbar inom folkskolor, då den upphäver missförhållandet "mellan alltför många barn och en enda lärare".[7]) Nämnda missförhållanden gör också me-

1) *Ibid.* s. 182.
2) *Ibid.* s. 181. Kursiv. i orig.
3) *A. a.* Tal i Jönköpings skola, Junii 1830, s. 294.
4) *A. a.* Om lärosättet, s. 180.
5) Se *ovan* s. 326 f.
6) *Esaias Tegnér(s) Brev,* IV. Brev från E. Tegnér till A. C. af Kullberg, den 16 feb. 1826, s. 37.
7) *Esaias Tegnér Samlade Skrifter,* VI. Om lärosättet, s. 183.

toden som det heter till en "nödhjelp" vid vissa av vårt lands lärdomsskolor.[8]) Dock bör den här i huvudsak inskränkas till inövandet av rena utanläxor. Ingen av skolans parter anses heller egentligen tjäna på dess antagande. Läraren vinner ej i tid, ty han måste utom sina schemabundna timmar även undervisa monitörerna. De senare åter förlorar i tid och kan ej ens påräkna fördelen av en repetition, då de ej bör få undervisa i annat än vad de fullt inlärt, och där repetition således blir överflödig. Även för övriga elever innebär metodens införande ett avbräck i undervisningens "klarhet och säkerhet, så vida man med skäl antager att läraren häri är sina Monitörer öfverlägsen".[9]) Den "rätta" växelundervisningen ligger därför enligt Tegnér ej *"inom* utan *utom* skolan, der den äldre på enskilt hand hjelper den yngre till rätta, såsom från längre tider tillbaka varit och är brukligt vid flere läroverk".[1]) Sistnämnda påpekande påminner i hög grad om Geijers tidigare uttalanden.[2]) Som den känslomänniska Tegnér varit, förefaller det inte otroligt, att han för stunden ryckts med av den förres oförbehållsamt kritiska synpunkter på moniteringens antagande i egentligt skolsammanhang. Fullt så negativt inställd till metoden som Geijer har han dock i grund och botten aldrig varit. Med undantag av uppsatsen "Om lärosättet" finner man i hans övriga uttalanden från år 1828 inga direkta angrepp på densamma. Tvärtom synes han som biskop i Växjö både i ord och handling ha understött växelundervisningens utbredning och bekantgörande. Så har han exempelvis nedlagt ett betydande arbete på att få metoden lanserad inom flera av stiftets folkbildningsanstalter.[3]) Stundom möter man direkta uppmaningar från hans sida om dess antagande inom dessa skolor.[4]) Likaså kan han ibland lämna praktiska råd beträffande metodens mest ändamålsenliga introduktion och tillämpning. Med anledning av moniteringens införande vid Gränna pedagogi rekommenderar han sålunda, att sko-

8) *Ibid.*
9) *Ibid.*
1) *Ibid.* Kursiv i orig.
2) Se *ovan* s. 377.
3) I slutet av år 1823 synes växelundervisningen ha införts vid 10 av Växjö stifts sammanlagt 17 fasta folkskolor (jfr *ÅSU* 14, s. 89 och *1825 års uk. Handl.*, 3. Tabeller öfver Folk-Skolorna i Sverige). En tämligen ingående redogörelse angående Tegnérs försök att få moniteringen antagen inom Växjö stifts folkbildningsanstalter återfinner man hos *Gierow* 1942, s. 70 ff.
4) Se t. ex.: *Esaias Tegnér(s) Brev*, IV. Brev från E. Tegnér till J. Engstrand, den 1 dec. 1826, s. 139.

lans enda lärosal utvidgas genom en rivning av diverse mellanväggar.[5]) Vidare framhåller han vikten av att metoden brukas i "alla de läroämnen som i skolan föredragas, med undantag endast af Religionsundervisningen".[6]) Under uppehållet i kommittéförhandlingarna har Tegnér även medverkat till växelundervisningens införande inom apologistklassen vid Jönköpings lärdomsskola.[7]) Dels "genom lock, dels genom pock" säger han sig likaså ha lyckats få metoden antagen inom "de 3 nedersta classerna" vid Växjö läroverk.[8]) Erfarenheterna från dessa försök synes också genomgående ha framstått som positiva för honom. Visserligen är moniteringen som han påpekar i sitt skoltal på Växjö gymnasium 1826 "beräknad för folkskolor" men kan "i samma mån som undervisningen är elementarisk" även användas inom högre skolformer.[9]) Metodens fördelar anses därvid som flerfaldiga. Först och främst besparar den tid för läraren, som på så sätt får tillfälle att genomgå större lärokurser. Vidare vänjer den lärjungarna vid ständig uppmärksamhet och förmår dem "ifrån början att pröfva egna krafter".[1]) I viss mån förefaller Tegnér även ha uppfattat växelundervisningen som ett led i en jämlikhetssyftande fostrans tjänst, ty metodens "demokratiska former ... för belöning och straff" har en hälsosam inverkan på "det förnämsta hos menniskan, på karakteren och dess utvickling".[2]) Centralt är dock, att moniteringen endast brukas under lärarens omedelbara tillsyn. Ytterst beror nämligen framgången av såväl undervisning som fostran på "läraren sjelf".[3]) Metoden kan och bör därför modifieras "icke blott efter olika läroämnen, utan äfven efter lärarens och lärjungarnes olika personlighet".[4]) Liknande värderingar möter man delvis även i Tegnérs brev till Agardh den 2 april 1827, där det bl. a.

5) *A. a.* Brev från E. Tegnér till S. J. Almquist, den 19 juni 1827, s. 253.
6) *Ibid.*
7) *Forssström* 1942, s. 53. Växelundervisningens införande inom apologistklassen vid Jönköpings läroverk har av Tegnér påbjudits den 21 augusti 1827 *(ibid.)*.
8) *Esaias Tegnér(s) Brev,* IV. Brev från E. Tegnér till C. A. Agardh, den 2 april 1827, s. 224 f. Att döma av Tegnérs skoltal på Växjö gymnasium 1826 har de brittiska skolförebilderna införts i "flera ämnen" inom läroverkets nedersta klasser läsåret 1825—26 *(Esaias Tegnér Samlade Skrifter,* V. På Vexiö Gymnasium, Junii 1826, s. 345).
9) *Ibid.* s. 346.
1) *Ibid.*
2) *Ibid.*
3) *Ibid.* s. 347.
4) *Ibid.*

varnas för en passiv och mekaniskt präglad lärarinsats.[5]) Ett egentligt självstudium betraktas vidare i enlighet med naturens ordning som möjligt först i 14—15 årsåldern, varför i synnerhet skolans yngre elever bör stå i ett omedelbart förhållande till läraren. De "små" måste som han uttrycker saken "skrifva med *styrd hand*".[6]) Med bibehållandet av en traditionell klassläsning har dock Tegnér ansett växelundervisningen som ett nog så värdefullt hjälpmedel inom läroverkets lägre klasser. Typiskt nog kritiserar han Agardh för att i en tidigare översänd skrift "något för hårdt" ha bedömt metoden.[7]) Genom de försök med densamma, som inletts vid Växjö lärdomsskola, säger han sig för egen del ha funnit dess verkningar förträffliga inte minst i vad det gällt att väcka och bibehålla elevernas självverksamhet och tävlan. "Du (Agardh) skulle se", utbrister han, "mina små Myrmidoner i dessa classer (Växjö lärdomsskolas tre lägsta klasser), deras lif, deras täflan. Den väsendtliga vinsten är icke att de med denna method (växelundervisningen) hinna åtminstone *50* proc. längre cours på året än förr, och *grundligheten* oförkränkt: men hufvudsaken är att de alltjemt äro sysselsatta, och fylla tiden, icke blot bänkarna".[8]) Framförallt synes emellertid som ovan antytts Tegnér ha betraktat moniteringen som en utväg till ett individualiserat kunskapsinhämtande. Sålunda betecknar han i sitt skoltal på Växjö gymnasium 1827 metoden som "nyttig" inom elementarläroverkets lägre klasser, då den "väcker och bibehåller uppmärksamheten" och som "nödvändig emedan Läraren ej på annat sätt kan räcka till för ett ständigt växande antal af lärjungar".[9])

Tegnérs synpunkter på växelundervisningen påminner i icke ringa mån om de värderingar, som Grubbe anlagt på densamma. I likhet med den sistnämnde har han således godtagit metoden som ett medel i individualiseringens tjänst inom lärdomsskolans lägre klasser. Liksom Grubbe talar han i denna bemärkelse om moniteringen som en oumbärlig "nödhjelp".[1]) Upplysande nog har båda motsatt sig tanken på metodens antagande inom läroverkets högre klasser, där mo-

5) *Esaias Tegnér(s) Brev*, IV. Brev från E. Tegnér till C. A. Agardh, den 2 april 1827, s. 223.
6) *Ibid.* Kursiv. i orig.
7) *Ibid.* s. 224.
8) *Ibid.* s. 225. Kursiv. i orig.
9) *Esaias Tegnér Samlade Skrifter*, VI. Tal på Vexiö gymnasium, Juni 1827, s. 117.
1) Se *ovan* s. 384. Jfr även *Esaias Tegnér(s) Brev*, IV. Brev från E. Tegnér till C. A. Agardh, den 2 april 1827, s. 224.

nitörerna för att åter citera Tegnér borde ersättas "af Läroboken".[2]) Till yttermera visso har dessutom båda endast ansett växelundervisningen berättigad inom ramen av en sammanhållen klassundervisning. I överensstämmelse med Grubbe poängterar också Tegnér det orimliga i att införa en fri flyttning mellan skilda klasser.[3]) Visserligen utgör som den senare framhåller för Agardh frågan om "den fria flyttningen" en av de "väsendtligare" i samband med en eventuell reform av elementarläroverket.[4]) Mycket är emellertid enligt Tegnér vunnit, "om vexelundervisning, der hon bör användas, och flyttningar hvart halfår bli sanctionerade. Derigenom beredes Herranom väg. Luther reformerade i 30 år, och blef ändå ej färdig; vi böra ej gå våldsammare till väga än han".[5]) I likhet med Grubbe har Tegnér med andra ord ställt sig avvisande till den mera vittgående frihet, som exempelvis Lefrén och Agardh förbundit med metoden. Som den moderat liberale skolpolitiker Tegnér varit, har han i motsats till Grubbe dock inte haft något att invända mot den av kommitténs pluralitet anbefallna principen om partiell flyttning mellan angränsande klasser i ett eller flera läroämnen.[6]) Enligt Järta skulle den förre i själva verket ha varit den, som vid förhandlingarna 1828 väckt förslag om en dylik flyttning.[7]) Riktigheten i nyssnämnda påstående bestyrks i hög grad av Tegnérs lilla uppsats "Om partiell flyttning".[8]) Inledningsvis erkännes här å ena sidan vikten av att inom elementarläroverket sammanhålla undervisningen till ett helt. Å andra sidan följer därav enligt Tegnér "ingalunda nödvändigheten att den lärling som för ett eller annat ämne visat utmärkt fallenhet och flit skall tvingas att afhöra en undervisning som ej längre är honom nödvändig och åtminstone som tidsspillan blir honom skadlig".[9]) En partiell flyttning mellan närliggande klasser "i ett eller flera läroämnen" anses därför som ett skäligt krav, ty endast därigenom kan under bibehållandet av en allmän formell bildning indivi-

2) *Esaias Tegnér Samlade Skrifter,* VI. Tal på Vexiö gymnasium, Juni 1827, s. 117.
3) Jfr *ovan* s. 382.
4) *Esaias Tegnér(s) Brev,* IV. Brev från E. Tegnér till C. A. Agardh, den 2 april 1827, s. 225.
5) *Ibid.*
6) Se *nedan* s. 453.
7) *Hans Järtas papper I. F 857 a.* Brev från H. Järta till C. T. Järta, den 25 feb. 1828.
8) *Esaias Tegnér Samlade Skrifter,* VI. Om partiell flyttning, s. 168 ff.
9) *Ibid.* s. 168.

dualiteten utvecklas och erhålla "det friare spelrum", som den har rätt att fordra.[1]) Blott genom en sådan flyttning får vidare tävlan "all den lagbundna frihet som är henne nyttig".[2])

Om Tegnér stått främmande inför tanken på en generell omstöpning av vårt lands skolväsende, har Agardh uppfattat en dylik nydaning som ofrånkomlig. Den sistnämnde framhåller också, att man i Lund i allmänhet förklarat sig "nöjd med committéns bemödande att närma underwisningswerken till den Idée, som liberalare åsigter fordra".[3]) Själv synes dock Agardh ha varit osäker beträffande möjligheten att vinna gehör för en skolreform i enlighet med de av honom skisserade riktlinjerna. Det är nämligen "med den bildade folkklassen i Swerige, som med bonden, som aldrig antog något nytt af öfwertygelse om principens rigtighet, utan (endast) genom klar åskådning att det lyckas hos närmaste Herreman".[4]) Inom kommittén säger han sig vidare ha funnit, att man ansett "allt *rätt*" som "omöjligt, ty det kan ej till fullo werkställas".[5]) Enligt Agardh måste likväl alltid det rätta stå som "ett klart mål i fonden. Dit skall man sträfwa, om än man aldrig kan hinna ända fram, dit wända ansigtet, ej ryggen; gå framåt, ej tillbaka".[6]) Ett mer och ett mindre ligger visserligen i "allt menskligt. Men icke är det *minimum* utan *maximum* af det goda och rätta som bör realiseras".[7]) Att Agardh med denna sin inställning motsatt sig tanken på en kompromiss mellan den "nya" och "gamla" skolans didaktiska huvudprinciper framstår som tämligen naturligt.[8]) Just en sådan ackommodation förmodar han emellertid att kommitténs överläggningar skall leda fram till, då man här visat benägenhet att acceptera den "nya" skolans former utan att därför vilja godtaga dess princip eller idémässiga grundval. Så har exempelvis som han påpekar flera av kommitténs ledamöter uppträtt till växelundervisningens försvar, men "ingen wet" egentligen varför metoden medför "så stora resultater".[9]) Ett missbruk av moniteringen kommer därför enligt Agardh ofelbart att resultera i ett

1) *Ibid.* s. 170.
2) *Ibid.*
3) *Samling Tegnér, E.* Brev från C. A. Agardh till E. Tegnér, den 26 okt. 1826.
4) *A. a.* Brev från C. A. Agardh till E. Tegnér, odat. jan. 1827.
5) *A. a.* Brev från C. A. Agardh till E. Tegnér, den 9 mars 1827. Kursiv. i orig.
6) *Ibid.*
7) *Ibid.* Kursiv. i orig.
8) Jfr *ovan* s. 345 f.
9) *Samling Tegnér, E.* Brev från C. A. Agardh till E. Tegnér, den 16 nov. 1827.

fördömande icke blott av metoden som sådan utan även av "den härliga gestalt", till vilken växelundervisningen endast utgör "en usel klädnad. Då tror man, at det gamla war ändå bättre; och så förer man åter in en del af Barbariet, och helgar det blott med ett wackrare namn".[1])

Agardhs snille har icke utan skäl sagts omfatta varje del av mänskliga vetandet.[2]) En påfallande förmåga till koncentration kring skilda ämnen i förening med en närmast rastlös flit synes i sin tur ha fördubblat hans tid. Typiskt nog påbörjade han mitt under förhandlingarna i uppfostringskommittén fortsättningen av sitt vidlyftiga verk "Species Algarum".[3]) För att få tillfälle att studera havsalgerna i levande tillstånd sökte och erhöll han vidare av staten medel för en algologisk expedition till Adriatiska havets kuster. Denna företogs våren och sommaren 1827 över Greifswald, Berlin och Wien till Venedig, vilken stad jämte Trieste valdes till huvudstation. Över hans italienska dagar vilar som Eriksson framhåller "ett lyckans skimmer".[4]) Utan tvekan har också Agardh upplevt det som befriande att för en tid få lämna den pedagogiska diskussionen åt sitt öde. Som framgår av flera av hans brev förefaller han ha varit utledsen på överläggningarna i Stockholm. I sin misstro beträffande kommitténs reformvilja har han till och med hyst allvarliga planer på att utebli från de kommande förhandlingarna.[5]) Närmast med

1) *Ibid.*
2) *Lefnadsteckningar öfver K. Vetenskapsakademiens efter år 1854 aflidne ledamöter* 1869—73, 1, s. 267.
3) *Ibid.* s. 259.
4) *Eriksson* 1969, s. 37.
5) Enligt Landquist skulle Agardh "icke" ha varit "så intresserad av de pedagogiska frågorna som Tegnér" *(Landquist* 1949, s. 25). Agardhs försök att undandra sig de fortsatta överläggningarna inom kommittén tolkas likaså som ett utslag av nonchalans och ansvarslöshet. Som kontrast härtill ställer Landquist Tegnérs plikttrohet, vilken bl. a. anses ha tvingat den senare att fördöma den förres planer på att ej infinna sig vid de förestående förhandlingarna. Tegnérs större ansvarsmedvetande säges också ha lett till att han mer regelbundet än Agardh bevistat kommitténs sammankomster. Sistnämnda påstående förefaller dock som tämligen svagt underbyggt. En inventering av kommitténs protokoll för år 1828 ger sålunda vid handen, att de deltagit vid nära nog lika många sammanträden, Tegnér vid 48 och Agardh vid 47 *(1825 års uk. Prot. och handl.,* 2). Riktigheten i den landquistska historieskrivningen beträffande Agardhs ansvarslöshet och bristande intresse för de pedagogiska frågorna torde även i övrigt kunna ifrågasättas. I själva verket har Agardh under uppehållet i kommitténs förhandlingar omgående sökt vidareutveckla sina synpunkter på det svenska undervisningsväsendet (se *nedan* s. 401). Flera av hans brev till Tegnér nyssnämnda tidsperiod avspeglar också ett närmast lidelsefullt engagemang i samtidens stora skolfrågor. Agardhs ovilja mot ett för-

tanke härpå har dock Agardh före avresan till Italien ansett det nödvändigt att som Tegnér uttrycker saken två sina händer "i trycksvärta".[6]) Sålunda omtalar den förre i januari 1827, att han i anslutning till de avbrutna kommittéöverläggningarna 1826 underkastat sina reformidéer "en sträng pröfning".[7]) Denna hans prövning skulle sedermera ha "wuxit till en liten afhandling, hwars hufwudföremål är en framställning af grundsatserna för uppfostran".[8]) I början av mars förefaller Agardh ha varit klar med sin framställning. Under

nyat deltagande i kommitténs överläggningar synes därför böra ges andra förklaringsgrunder än bristande intresse och ansvarsmedvetande. Man kan därvid för det första peka på att han med tanke på sin förestående studieresa till Italien ansett det praktiskt omöjligt att närvara vid de kommande förhandlingarna. För Tegnér framhåller han således, att han "wisst icke" vill undandra sig "Comittéen; ty det är en skyldighet, att sträfwa emot i det längsta; men jag (Agardh) är glad att min resa hindrar mig att deltaga" *(Samling Tegnér, E.* Brev från C. A. Agardh till E. Tegnér, den 18 jan. 1827). För det andra har Agardh i Italien ådragit sig en leversjukdom (jfr *a. a.* Brev från C. A. Agardh till E. Tegnér, odat. hösten 1827), något som kan förmodas ha givit ökad näring åt hans planer på att utebli från kommittén. Då han på Tegnérs bestämda inrådan (jfr *Esaias Tegnér(s) Brev,* IV. Brev från E. Tegnér till C. A. Agardh, den 29 okt. 1827, s. 291 och den 12 nov. 1827, s. 293) likväl infunnit sig vid förhandlingarna 1828, har han till synes ej varit helt återställd från sin sjukdom. I samband med kommitténs upplösning i maj detta år omtalar under alla förhållanden Järta, att Agardh tvingats kvarstanna i Stockholm på grund av den sjukdom, som han "en tid" besvärats av *(Hans Järtas papper I. F 857 a.* Brev från H. Järta till C. T. Järta, den 15 maj 1828). Enligt samme sagesman skulle man på flera håll även ha tvivlat på Agardhs möjligheter att "lefvande" återvända till Lund *(ibid.).* Framför allt och för det tredje torde emellertid Agardh ha önskat att utebli från kommittén på grund av en växande insikt om att han där aldrig skulle vinna gehör för sina reformplaner (jfr *ovan* s. 399). Sålunda konstaterar han i januari 1827, att "icke en enda" av dess ledamöter "tänker lika" med honom (*Samling Tegnér, E.* Brev från C. A. Agardh till E. Tegnér, den 18 jan. 1827). Efter hemkomsten från sin italienska resa säger han sig visserligen veta, att han utgör "en enhet mer wid omröstningen (inom kommittén) och derföre saknas; men på pluralitet (för reformkraven) kan dock ej räknas, och derföre är denna *enhet mera,* af mindre betydenhet" *(a. a.* Brev från C. A. Agardh till E. Tegnér, odat. hösten 1827. Kursiv. i orig.). Uppenbart har Agardh ansett sin närvaro inom kommittén som skäligen överflödig, ja till och med som skadlig. "Ty man anser" som han framhåller "det för ingen skam, att öfwergå till *Din* (Tegnérs), till *Lefréns,* till *Berzelii mening,* då deremot man skulle anse det för en förödmjukelse, att öfwergå till min. Jag (Agardh) tror mig således göra mera skada än gagn der. Man betraktar mig liksom Ägren, för en förwirrad hjerna, som blott vill revolutionera, men för resten ej wet hwad han will. Du (Tegnér) behöfwer ju blott höra *Hagbergs* ton emot mig, sedan jag wågade tänka annorlunda än det heliga Skrået, eller Skråfwet, (hur det heter), eller se deras ryckningar på axlarne, för att finna, att just min närwaro skall förswåra en *wänlig* och *wanlig* utgång af saken" (a. a. Brev från C. A. Agardh till E. Tegnér, den 16 nov. 1827. Kursiv. i orig.).

6) *Esaias Tegnér(s) Brev,* IV. Brev från E. Tegnér till C. A. Agardh, den 2 april 1827, s. 226.
7) *Samling Tegnér, E.* Brev från C. A. Agardh till E. Tegnér, den 18 jan. 1827.
8) *Ibid.*

alla förhållanden rapporterar han till Tegnér den 9 mars 1827, att han till denne "med förra posten" översänt "en lunta af paedagogiska aforismer".[9]) I ett svarsbrev bekräftar Tegnér, att han av Agardh mottagit en skrift, som han läst "med mycket nöje", och som enligt hans åsikt var "det bästa, ljusaste och grundligaste som hittills blifvit sagdt i eller för Comitén".[1]) Den innehöll, ansåg han, "ett helt consequent System, en Platonsk Republik för Scholan".[2])
Dessvärre har denna Agardhs skrift icke kunnat återfinnas.[3]) Tegnérs kommentarer till densamma liksom Agardhs egna brev ger dock i viss mån besked om dess innehåll. Som framgår av dessa aktstycken har den sistnämnde närmast sökt vidareutveckla och precisera sina inom kommittén framförda krav på en genomgripande reform av vårt lands skolväsende. Agardhs ledmotiv kan därvid i likhet med tidigare sägas ha varit att få till stånd en "ny" skola med möjlig-

9) *Samling Tegnér, E.* Brev från C. A. Agardh till E. Tegnér, den 9 mars 1827.
1) *Esaias Tegnér(s) Brev, IV.* Brev från E. Tegnér till C. A. Agardh, den 2 april 1827, s. 222.
2) *Ibid.*
3) Efter hemkomsten från sin italienska resa har Agardh bett Tegnér att sända tillbaka skriften "öfwer Sweriges underwisningssystem" *(Samling Tegnér, E.* Brev från C. A. Agardh till E. Tegnér, odat. hösten 1827). Med anledning av Tegnérs kommentarer till densamma ansåg han det nämligen nödvändigt att vidtaga vissa "förändringar" liksom att "tillbakaföra de till ytterlighet drifna satserna inom måttans gräns" *(ibid.)*. Rimligtvis borde man därför ha kunnat förvänta sig att Agardhs skrift skulle återfinnas bland hans efterlämnade papper. De efterforskningar angående densamma, som gjorts vid Lunds universitetsbibliotek, Biskopsarkivet i Karlstad, Stifts- och läroverksbiblioteket i Karlstad och Värmlands museum, har dock icke givit något resultat. Av vad som ovan anförts står det dock klart, att Agardhs "aforismer" tillkommit under loppet av år 1827. Hur Warne kunnat identifiera dem med Agardhs kommittéanförande av den 19 september 1826 ter sig därför som en gåta (jfr *Warne* 1956, s. 5). Som minst sagt förbryllande synes likaså Böök påstående, att Agardh före expeditionen till Italien "från *trycket* utgivit den genialiska, av Tegnér högt beundrade skrift, där hans (Agardhs) idéer var utvecklade" *(Böök* 1946, II, s. 168. Kursiv. min). Någon dylik tryckt skrift existerar nämligen ej. Möjligen kan Agardhs "aforismer" vara identiska med något av hans båda huvudanföranden 1828 inom stora uppfostringskommittén (jfr *nedan* ss. 418 ff och 434 ff.). Att så skulle vara fallet motsäges visserligen delvis av de av Tegnér gjorda anmärkningarna beträffande ifrågavarande "aforismer". Enligt Tegnér skulle sålunda Agardh i dessa bl. a. ha utdömt växelundervisningen i mycket kritiska ordalag (se *nedan* s. 404). Någon sådan kritik påträffar man ej i Agardhs kommittéanförande 1828. Som nämnts synes han emellertid ha vidtagit vissa förändringar i sina "aforismer" hösten 1827. I fråga om just växelundervisningen har Agardh för övrigt reviderat sina värderingar redan före expeditionen till Italien (se *nedan* s. 404). Man torde därför icke kunna utesluta möjligheten av ett samband mellan hans "aforismer" 1827 och kommittéutlåtanden 1828. Med tanke på de förras till synes vidlyftiga omfång förefaller en överensstämmelse mellan dem och Agardhs "Slut-Anförande" av den 1 september 1828 som tämligen trolig (jfr *nedan* s. 434 ff.).

het för alla att förverkliga sina naturgrundade anlag utan avkall på en för alla lika fostran.[4]) Beträffande åter förverkligandet av dessa frihets- och jämlikhetsidéer hänvisar han liksom i sitt tal av den 19 september till en skolorganisation baserad på ämnesläsning, fri flyttning och valfrihet. I överensstämmelse med nyssnämnda anförande synes han likaså i sina "aforismer" 1827 ha betraktat elevernas självverksamhet som något av en gemensam nämnare för den totala bildningsprocessen. Under alla förhållanden betecknar han med direkt hänvisning till dessa "aforismer" allt studium som varande ytterst "sjelfstudium".[5]) Typiskt nog varnar han också Tegnér i ett sammanhang för att lyssna "för mycket åt practiska skolkarlars omdömen", då de genom sin kontakt med den bestående skolan är fulla av fördomar och ej kan skilja sig från "tanken om Lärarens oumbärlighet för uppfostran".[6]) I fråga om utformningen av elevernas självverksamhet har emellertid Agardh i grund och botten varit täm-

4) I sina brev till Tegnér kritiserar Agardh genomgående den bestående skolan för dess omintetgörande av en fri utveckling av den enskildes anlag och krafter. Sålunda säger sig exempelvis Agardh i november 1826 vara förskräckt över allt det "wåld på menniskonaturen, som Skolan lagt" *(Samling Tegnér, E.* Brev från C. A. Agardh till E. Tegnér, den 10 nov 1826). Något senare betecknar han likaså den "gamla" skolan med dess klassläsningssystem och kollektiva flyttning av eleverna som "en händelse mot naturen" *(a. a.* Brev från C. A. Agardh till E. Tegnér, odat. jan.—feb. 1827). Betoningen av individualitetens rätt är också påtaglig i hans under loppet av år 1827 allt mer bestämt uttalade fordran på valfrihet i fråga om läroämnen. Visserligen får aldrig valfrihetsprincipen som han påpekar tillämpas utan inskränkning. Men det måste inom de lärda skolorna finnas "frihet" från tvånget att bli "lärd" *(ibid.)*. Utan en dylik frihet kan man nämligen enligt Agardh inte undvika att "depopularisera skolorne" ännu "ett sekel" *(ibid.)*. Kort sagt bör de unga aldrig tvingas att lära sig "hwad de ej wilja" eller "behöfwa" *(ibid.)*. Dessutom vinnes ingenting genom att man utbildar "*lärda* tjenstemän", då dessa sällan är "*dugliga*. Till och med *lärda prester* är *odugliga* prester" *(Samling Tegnér, E.* Brev från C. A. Agardh till E. Tegnér, den 7 april 1827. Kursiv. i orig.). Och vad har man, frågar han sig, vunnit "för dem sjelf och för staten", om de blir lärda men får sin fysik undergrävd genom att man fordrat "för mycket af dem" *(ibid.)*. Tillräckligt är uppnått, om vårt lands tjänstemän och präster blir "*lärda* i sin sak, men må man i allt det andra släppa dem med encyclopedisk öfwersigt" *(ibid.* Kursiv i orig.). Samtidigt som Agardh inte minst genom sin apostrofering av valfrihetsprincipen ger uttryck åt kravet på ett fritt förverkligande av de individuella anlagen, understryker han vikten av att de självviska strävandena hålls inom bestämda gränser. Individualitetens tillvaratagande får sålunda aldrig utmynna i någon form av anarkistisk individualism eller leda till att eleverna skadar varandra. Till skolans viktigaste uppgifter hör därför att sörja för en för alla lika fostran, varigenom de ungas "moraliska sinne" når sin fulla utveckling *(ibid.)*. Vad Agardh eftersträvat har med andra ord varit en skola baserad på både frihet och jämlikhet (jfr *ovan* s. 355 f. och *nedan* s. 435).

5) *Samling Tegnér, E.* Brev från C. A. Agardh till E. Tegnér, den 7 april 1827.

6) *A. a.* Brev från C. A. Agardh till E. Tegnér, odat. jan.—feb. 1827.

ligen osäker, ja till och med likgiltig. Härom vittnar inte minst hans inställning till växelundervisningen. Å ena sidan förefaller han ha uppfattat metoden i dess förening med ämnesläsning och fri flyttning som ett närmast nödvändigt medel till en skolreform i frihetens och jämlikhetens tecken. Sålunda konstaterar han i början av år 1827, att moniteringen går segrande fram genom Europa och "reformerar de facto hela skolverket".[7]) Skulle den utestängas från vårt lands högre skolor säger han sig också veta, att "all reform" blir "omöjlig".[8]) Å andra sidan har Agardh i sina "aforismer" bevisligen anfört en rad kritiska synpunkter på växelundervisningen.[9]) På Tegnérs anmärkningar härom förklarar han sin negativa hållning gentemot monitörsystemet som ett utslag av hans vilja att bekämpa "den opinionen, som dugde det för något annat än det mekaniska hörandet".[1]) Samtidigt erkänner Agardh, att han uttryckt sig "starkare" om metoden än vad han egentligen avsett.[2]) Åsiktsutbytet med Tegnér synes också ha medfört, att han funnit det nödvändigt att acceptera densamma. Strax före avresan till Italien ber Agardh under alla omständigheter Tegnér att stryka "capitlet om wexelunderwisningen. Det skulle annars kosta split ibland dem som skall befordra ett liberalare Skolsystem, och således skada".[3]) Dessutom är det enligt Agardh tvunget, att man jämkas i "*småsaker,* för att få något gjort i hufwudsaken".[4]) Sistnämnda uttalande röjer en nog så intressant sida av hans pedagogiska tänkande. Som det centrala för Agardh har uppenbart framstått att vinna gehör för sitt skolprograms frihets- och jämlikhetsidéer. Beträffande den konkreta och detaljerade gestaltningen av dessa idéer har han däremot stått tämligen likgiltig. Så föga vikt vid växelundervisningen har han fäst, att han som vi hört uppdragit åt en utomstående, låt vara en av hans bästa vänner, att stryka allt vad han anfört om metoden. Det är något av paradoxen Agardh, som man här möter. Mitt i sin storslagna idévärld har han så helt intagits av den "nya" skolans princip, att det formella och tidsbundna fått träda i bakgrunden. I akt och mening att

7) *Ibid.*
8) *Ibid.*
9) Se *ovan* s. 402 not 3.
1) *Samling Tegnér, E.* Brev från C. A. Agardh till E. Tegnér, den 7 april 1827.
2) *Ibid.*
3) *Samling Tegnér, E.* Brev från C. A. Agardh till E. Tegnér, den 14 april 1827.
4) *Ibid.* Kursiv. min.

söka rädda just denna princip har han beslutat sig för att återvända till kommitténs förhandlingsbord. Endast genom att med hela sin själ strida för "det stora, och sköna och ädla i werlden" har han nämligen ansett det möjligt att förhindra "en usel hopjämkning af det gamla och nya, ett *medium*, hwarifrån derivationerne är lika så lätt till det ena som till det andra".[5])

Enligt Wijkmark skulle "sammanlevnaden" inom stora uppfostringskommittén ha varit tämligen "fredlig" i samband med de i början av år 1828 återupptagna förhandlingarna.[6]) Påståendet framstår dock som minst sagt tvivelaktigt. I själva verket synes divergensen i åsikter och värderingar aldrig ha varit större än just under mötesförhandlingarna detta år. Splittring och strid snarare än enighet och fred har också i stor utsträckning präglat relationerna mellan ledamöterna. En bidragande orsak härtill har utan tvekan varit, att den i bildningshänseende starkt konservativt förankrade Hans Järta nu tagit plats i kommittén.[7]) Så omtalar exempelvis Tegnér i januari 1828, att Järta anlänt till förhandlingarna "som en eldbrand".[8]) Enligt samme sagesman var därmed "ingen fred att vänta", ty Järta är "helt och hållet polemisk och det gamla Systemet som förut låg under har i honom funnit en ganska god Advokat".[9]) Något senare förklarar sig också Tegnér missnöjd "med Comitén och den riktning den tagit".[1]) Debatterna betecknar han som förskräckliga. Ja, en svårare förbistring har som det heter "ej existerat sedan Babyloniska

5) *Samling Tegnér, E.* Brev från C. A. Agardh till E. Tegnér, den 16 nov. 1827. Kursiv i orig.

6) *Wijkmark* 1828, s. 51. Under ordförandeskap av riksmarskalk C. A. Fleming samlades man på nytt till förhandlingar inom stora uppfostringskommittén den 19 januari 1828. Under tiden fram till och med den 22 maj synes 63 möten ha avhållits *(1825 års uk. Prot. och handl.*, 2). Ett antal sammanträden ägde vidare rum hösten 1828 från den 2 september (jfr *nedan* s. 433). Enligt protokollet av den 19 januari hade arbetet inom kommitténs sektioner pågått "så mycket som möjligt" sedan hösten 1826 *(1825 års uk. Prot. och handl.*, 2, prot., den 19 jan. 1828, § 3). Ännu var dock ej detta helt klart, varför man beslöt att fortsätta sektionsarbetet jämsides med kommitténs överläggningar. Till folkskolesektionen överflyttades från universitetssektionen ärkebiskop C. von Rosenstein *(a. a.*, prot., den 19 jan. 1828, § 4). För att förstärka förstnämnda sektion beslöt man likaså att anmoda Agardh och Axel Fryxell att associera sig med densamma *(ibid.)*.

7) Jfr *ovan* s. 345 not 2.

8) *Esaias Tegnér(s) Brev*, V. Brev från E. Tegnér till A. G. Ahlstrand, den 29 jan. 1828, s. 13.

9) *A. a.* Brev från E. Tegnér till A. Tegnér, den 29 jan. 1828, s. 13 f.

1) *A. a.* Brev från E. Tegnér till A. Tegnér, den 5 feb. 1828, s. 16.

tiderna".[2]) Att diskussionerna inom kommittén tillspetsats 1828 bestyrks även av andra ledamöter. Sålunda karakteriserar von Hartmansdorff förhandlingarna den 23 februari som en enda stor "Bataille".[3]) Av hans dagboksanteckningar för den 15 april får man också den nog så talande upplysningen, att "Järta, Geijer, Ågren" talat "med gråten i halsen. Kommo dock föga väg".[4]) Ej heller Järta skräder orden i sina beskrivningar av kommitténs överläggningar. Så säger han sig t. ex. den 11 februari åter ha upplevat "ett ohyggligt plenum af Comitén", vars sorgliga verkningar "lägger sig på inelfwerne. Huru länge jag (Järta) håller ut med Comitén vet jag icke".[5]) I sammanhanget betecknar han för övrigt Tannström som "en Gök jämte det han är galen; Tegnér högst föraktlig; Hartmansdorff en formalistisk ignorant-fantast o. s. w.".[6]) Hur kraftiga sammanstötningarna inom kommittén varit, vittnar emellertid framförallt Järtas och Agardhs meningsutbyte under inledningsskedet i förhandlingarna 1828.

Som framgår av Järtas båda inledande kommittéanföranden av den 26 januari 1828 har han i väsentlig utsträckning anslutit sig till de av Geijer 1826 deklarerade åsikterna beträffande det svenska undervisningsväsendet.[7]) I likhet med den senare och i överensstämmelse med sina egna uttalanden under landshövdingstiden i Falun vidhåller sålunda Järta hemundervisningen som främsta utväg till en ända-

2) *A. a.* Brev från E. Tegnér till V. Faxe, den 17 mars 1828, s. 37.
3) *Hartmansdorffs samling. Dagboksanteckningar etc. i almanackor* 1826—32, 14, den 23 feb. 1828.
4) *A. a.*, den 15 april 1828.
5) *Hans Järtas papper I. 857 a.* Brev från H. Järta till C. T. Järta, den 11 feb. 1828.
6) *Ibid.*
7) Jfr *ovan* s. 375 ff. Enligt stora uppfostringskommitténs protokoll föredrog Järta den 26 januari 1828 dels en "Öfversigt och Granskning af Elementarläroverkets och Universitetsbildningens närvarande tillstånd" dels en uppsats om "Allmänna Folkbildningens beskaffenhet innom Fäderneslandet" *(1825 års uk. Prot. och handl.* 2, prot., den 26 jan. 1828, § 1). Båda dessa anföranden finns bevarade bland kommitténs handlingar under rubrikerna: "Anförande af Landshöfding Järta, innehållande en öfversigt och granskning af Elementar-Läroverkets och Universitets-bildningens närvarande tillstånd" och "Anförande af Landshöfding Järta om Allmänna Folkbildningens beskaffenhet innom Fäderneslandet" *(1825 års uk. Handl.*, 3). Att döma av Järtas egna uttalanden synes han ha utarbetat de båda inlagorna under loppet av år 1827. Under alla förhållanden uppger han sig i november nyssnämnda år vara sysselsatt med arbetet på "et skriftligt Betänkande" angående det svenska undervisningsverket "i hela sin vidd" *(Hans Järtas papper I. 857 a.* Brev från H. Järta till C. T. Järta, den 26 nov. 1827). Härigenom har bl. a. Järta som han framhåller hoppats på att kunna "förkorta sessionen" inom kommittén *(ibid.)*.

målsenlig folkbildning.[8]) Liksom Geijer har han vidare varit en varm anhängare av det bestående elementarläroverket. Beträffande lärdomsskolans undervisningsorganisation och läroämnen föreligger dock vissa skiljaktigheter mellan deras bildningsprogram. Som vi sett har Geijer inte haft något att invända mot en tillämpning av ambulatorisk läsordning inom skolans högre klasser.[9]) Likaså har han medgivit viss valfrihet beträffande grekiska och hebreiska.[1]) Hur konservativ Geijers bildningssyn än må framstå, har han med andra ord inte släppt tanken på en individuell, av skilda anlag betingad utveckling. Några dylika eftergifter möter man ej hos Järta. Fastmer har denne genomgående slagit vakt om den gamla latinskolans ämneskrets och organisation. Den individuella frihetens idé kan därmed också närmast sägas ha utsuddats i Järtas skolprogram, även om han som gammal revolutionär aldrig helt förnekat dess berättigande.[2]) Både han och Geijer synes eljest medvetet och systematiskt ha ställt sin åskådning på kristen bas. Båda har förvisso likaså grundat sin bildningssyn i det svenska kulturarvet, samtidigt som de varit känsliga för vad som rört sig i tiden. Järta har emellertid i första hand varit statsman, under det att Geijer främst varit historiker och konstnär. Medan den senare i stor utsträckning byggt sitt bildningsprogram på basis av det personliga som det högsta i historien, har den förre närmast anknutit sitt till statens och samhällets ändamål och natur. Att Järta som politiker varit Geijers lärare råder knappast någon tvekan.[3]) Under inflytande av Järta förefaller också Geijer under loppet av år 1828 ha intagit en stramare hållning i skolfrågan än under kommitténs första verksamhetsår.[4]) Säkert överdriver ej heller den förstnämnde, då han konstaterar, att hans insteg i förhandlingarna åstadkommit en "choch" bland kommitténs mer reformvänligt inställda ledamöter.[5]) I själva verket har Järtas anföranden den 26 januari 1828 medfört, att man på liberalt-radikalt håll i stor utsträckning tagit till defensiven. Den av Agardh liksom

8) Se *ovan* s. 288 och *nedan* s. 413.
9) Se *ovan* s. 377 not 9.
1) Se *ovan* s. 376 not 9.
2) Se *nedan* s. 410 ff.
3) *Heckscher, G.* 1939, s. 256.
4) Se *nedan* s. 439 ff.
5) *Hans Järtas papper I. 857 a.* Brev från H. Järta till C. T. Järta, den 28 jan. 1828.

för övrigt av Järta fruktade kompromissen mellan "gammal" och "ny" skola har därmed stått för dörren.[6])

En nyckel till Järtas inställning till de pedagogiska frågorna ligger som ovan antytts i hans stats- och samhällsuppfattning. Som upplysande i sammanhanget framstår därvid inte minst hans anförande om "Allmänna Folkbildningens beskaffenhet". Inledningsvis ironiserar Järta här över reformmännens blinda tilltro på ett förnuft av "högre ursprung än det förnuft, som fordom gällt".[7]) Framför allt gisslar han "den allmännaste moderna åsigten", att staten skulle ha uppkommit genom ett frivilligt fördrag "emellan de deruti förenade individerna".[8]) En dylik uppfattning måste nämligen enligt Järta leda till en förytligad och genomfalsk inställning till staten som varande blott och bart en rättsmekanisk inrättning den "wäl Slumpen i sjelfwa werket sammanfogadt".[9]) Av fördragsteorin följer vidare att det enda förnuft, som kan avkrävas medborgarna, är ett förnuft, varigenom det överenskomna fredstillståndet bevaras. I princip kan emellertid varje individ "i kraft af sin frihet" handla efter eget gottfinnande, blott hon eller han ej kränker "andras rätt".[1]) Vetenskap och konst blir i sin tur endast "medel för enskild njutning eller werksamhet".[2]) De enda skolor, som behövs, är privata inrättningar, som gör individen duglig för någon viss bestämd uppgift "i machinen".[3]) Att människan någonsin som fördragsteorin åtminstone i princip förutsätter skulle ha levat i ett samhällslöst tillstånd anser dock Järta som en ren orimlighet. Statens uppkomst kan heller aldrig härledas från någon mänsklig vilja eller överhöghet. Fastmer har staten sitt ursprung i Gud. Vidare säger sig Järta bekänna sig till "den gamla Läran, att hwarje stat är en egen organisation, eller, för att nyttja ett mera philosophiskt uttryck, är ett *mål för sig*, ett *Jag* och icke blott ett *medel* för dess medlemmars jaghet".[4]) Antagandet att varje stat är "ett organiskt individuum" medför också automa-

6) Se *nedan* ss. 434 och 449 ff.
7) *1825 års uk. Handl.*, 3. Anförande af Landshöfding Järta om Allmänna Folkbildningens beskaffenhet innom Fäderneslandet.
8) *Ibid.*
9) *Ibid.*
1) *Ibid.*
2) *Ibid.*
3) *Ibid.*
4) *Ibid.* Kursiv. i orig.

tiskt som det heter krav på att staten utbildas liksom att dess utbildningsanstalter överensstämmer med "dess individualitet".[5])
Järtas avvisande hållning gentemot tanken på ett naturrättsligt fördrag som grundval för statens uppkomst betyder dock ej, att hans egen samhällsuppfattning skulle sakna inslag av naturrättsfilosofi och fördragstänkande. Vad Järta bestritt, har som han påpekar i sin stora politiska bekännelseskrift "Svar på Allmänna Journalens anmärkningar" (1824) blott varit ett samhällsfördrag, som till "det *enda* föremålet för afhandlingen sätter ett yttre godtyckligen bestämdt rättstillstånd".[6]) Precis som äldre naturrättsteoretiker förutsätter han emellertid en hos varje människa inneboende "drift till samhällighet".[7]) Med hänvisning till Platon och Cicero karakteriserar han till yttermera visso samhällets sanna grund som "den benägenhet att älska menniskor, som i menniskonaturen är inlagd".[8]) Av fundamental betydelse för Järtas uppfattning är vidare och framför allt hans starka religiösa grundval. Vad människan till sin natur är, har sålunda enligt hans åsikt Gud "af evighet bestämt. Sammanlefnad med andra menniskor har han satt till ett vilkor, icke blott för hvarje individs mer än djuriska tillvarelse utan äfven för denna".[9]) Människan utan samhälle är och förblir därför "ett sig sjelf förstörande begrepp".[1]) Ytterst utgör också själva samhället "en ursprunglig organisation, alstrad liksom alla andra, af Skaparens vilja".[2]) Även om därmed samhällsfördragets ursprung en gång för alla är givet, hindrar detta ej, att olika styrelseformer kan förekomma inom skilda samhällen. Dessa mänskliga fördrag har likväl alltid att hämta sin näring från Guds "inre" bestående makt.[3]) Utveckling, icke omstörtning, blir människans lott på jorden. Så framstår tillvaron för Järta som en gudomlig världsordning, där den enskilda människan och folken har sin plats. Bestämmande för såväl individ som samhälle är ytterst Gud, som framträder i naturen och i männi-

5) *Ibid.* Som G. Heckscher framhåller, är Järtas begrepp om staten som ett jag eller organiskt helt svårtolkade *(Heckscher, G.* 1939, s. 204). Stundom synes Järta ha brukat "organism" som en liknelse, stundom för att uttrycka en realitet, nämligen att helheten är något annat och mera än delarna.
6) *Valda Skrifter af Hans Järta,* II, s. 352. Kursiv. i orig.
7) *Ibid.* s. 339.
8) *Ibid.* s. 356.
9) *Ibid.* s. 406.
1) *Ibid.* s. 407.
2) *Ibid.* s. 408.
3) *Ibid.* s. 411.

skors förhållande till varandra. Denne skapare är för Järta närmast en försyn, som ständigt på nytt ingriper i människans och folkens liv. Historien blir därför ett uttryck för Guds avsikt att förverkliga sin fullkomlighet.

I sitt "Svar" hänvisar Järta gång på gång till den brittiske samhällsfilosofen och politikern Edmund Burke (d. 1797).[4]) Att Järta kommit Burke mycket nära vittnar inte minst hans naturrättsligt och kristet religiöst förankrade samhällssyn. Från dessa utgångspunkter har Järta även varit överens med Burke om att det föreligger vissa ursprungliga naturliga rättigheter, och att frihet och jämlikhet är två av de viktigaste.[5]) Sålunda talar den förstnämnde om människosläktets bestämmelse till "organisk frihetsutveckling".[6]) Att "*människan är människa*" och som sådan har skyldighet att respektera alla andras lika berättigade anspråk i skilda hänseenden anses samtidigt av grundläggande betydelse för "moral och rättslära".[7]) Frihets- och jämlikhetsidéerna har som tidigare nämnts i hög grad varit levande inom fransk upplysningsfilosofi.[8]) Enligt Järta har man emellertid här begått misstaget att förankra dessa idéer i en materialistisk grundåskådning. Följden blev också, att 1789 års revolution kom att representera "de gröfsta *begrepp* om frihet och jemnlikhet, dem

4) *Ibid.* s. 371 ff. Järta har redan i unga år tillägnat sig en imponerande filosofisk utbildning. Sålunda synes han under 1700-talets slut bl. a. ha studerat J. J. Rousseau (d. 1778), C. S. de Montesquieu (d. 1755), D. Hume (d. 1776) och I. Kant (d. 1804) *(Dixelius* 1953, s. 176 ff.). Att Järta varit väl förtrogen med utländsk statsfilosofi vittnar också hans "Svar", som innehåller en mängd hänvisningar till i synnerhet franska, brittiska och tyska auktorer. Hans bruk av begreppet "världssjäl" i ett sammanhang tyder exempelvis på att G. W. F. Hegels (d. 1831) filosofi varit honom bekant. Främst har dock som G. Heckscher framhåller engelsk litteratur varit Järtas "viktigaste källa" *(Heckscher, G.* 1939, s. 189). Till synes helt korrekt understryker också Dixelius, att Järta "såsom typ betraktad" närmast anknutit till irländskt—anglosaxiska tänkare av Burkes karaktär *(Dixelius* 1953, s. 179). Av Järtas egna uttalanden att döma, synes han ha läst samtliga Burkes huvudarbeten. Så heter det exempelvis på ett ställe i den förres "Svar": "Men om man läser något, lika godt hvilket, af hans (Burkes) arbeten, skall man *känna* skillnaden emellan honom och Locke" *(Valda Skrifter av Hans Järta,* II, s. 372. Kursiv. i orig.). Som "några prof" på Burkes "tänkesätt" uppehåller sig dock Järta främst vid "On Conciliation with America" (1775), "Letter to the Sheriffs of Bristol" (1777) samt "Speech at Bristol" (1780) *(ibid.* s. 372 ff.).
För en närmare kännedom angående Burkes tankevärld och då i synnerhet hans synpunkter på frihets- och jämlikhetsbegreppen hänvisas till *Sjöstrand* 1973, s. 339 ff.

5) Jfr *ibid.* ss. 382 f. och 387.

6) *Valda Skrifter af Hans Järta,* II, s. 409.

7) *Ibid.* s. 406. Kursiv. i orig.

8) Se *ovan* s. 28 ff.

man ännu i verlden sökt realisera".[9]) Ja, genom revolutionen förvanskades frihetsidén till som det heter "det glupska, blodgiriga vilddjurets" frihet och jämlikhetstanken till "ytans släthet".[1]) Vad man enligt Järta bortsett från är, att friheten och jämlikheten liksom allt skapat har sin upprinnelse i Gud. Därför utgör exempelvis frihetens idé heller ingen abstraktion, som ligger dold "i djupet af en grumlig vetenskap".[2]) Fastmer är denna idé en försynens välsignelse och välgärning. Samtidigt måste man dock observera, att den borgerliga friheten alltid är "blandad och modifierad" liksom "njuten uti ganska olika mått" och "skapad i en oändlig mångfald af former efter hvarje samhälles lynne och förhållanden".[3]) Frihetens ytterlighet, som utgöres av "dess abstracta fullkomlighet", framstår därför för Järta även som "dess verkliga fel".[4]) Det frihetsideal, som han värnat om, har således inget att skaffa med individuellt oberoende och gottfinnande. Till att börja med är som vi sett all mänsklig existens omöjlig utom samhället. Friheten måste därför alltid vara en frihet i samhälle. Endast *inom* en ursprunglig och av Guds vilja skapad samhällsorganisation lever som han uttrycker saken "menniskoviljans frihet".[5]) Precis som Burke räknar sålunda Järta med att friheten måste finna sig i vissa begränsningar och att den blir en frihet under ordning.[6]) Inte för inte omtalar också den sistnämnde, att han kastat sig i "frihetsvännen och anarkihataren Burkes armar".[7]) I enlighet med vad Järta sagt om statens och samhällets organiska natur synes det likaså givet, att den sanna friheten för honom icke kunnat vara detsamma som individens absoluta handlingsfrihet. Vidare, och detta framstår som centralt, betonar han, att ingen människa enbart lever i "en enda punkt af tiden".[8]) Varje individ ingår fastmer i ett större sammanhang, nämligen i "menniskoslägtet".[9]) Den enskilda människans frihet måste därför oundgängligen inskränkas så, att den inte blott "*står tillhopa med hvar mans*" utan även

9) *Valda Skrifter af Hans Järta*, II, s. 263. Kursiv. i orig.
1) *Ibid.*
2) *Ibid.* s. 375.
3) *Ibid.*
4) *Ibid.*
5) *Ibid.* s. 408. Kursiv. min.
6) Jfr *Sjöstrand* 1973, s. 373.
7) *Valda Skrifter af Hans Järta*, II, s. 372.
8) *Ibid.* s. 405.
9) *Ibid.* s. 399.

med *"slägtets frihet"*.[1]) Endast genom aktning för kommande generationers lika berättigade anspråk på frihet och ett "i tiden växande lif" uppnås enligt Järta en verklig frihet, vars "nödvändiga form är ett yttre tillstånd, som skyddar och befordrar menniskoslägtets naturenliga" eller "förnuftiga utbildning".[2]) Och i en not tillägger han: "Bildningens kontinuitet är följaktligen frihetens väsende."[3]) Frihet är med andra ord tillfälle att utvecklas och leva förnuftigt i överensstämmelse med Guds världsordning. Detta kan emellertid människan endast göra som en del av folkets och släktets gemenskap. Under Guds eviga världsordning underordnar sig individen utan att därför villkorslöst underkasta sig någon annan människas godtycke. Närmast är detta, vad Järta kallar en "organisk frihetsutveckling". Den förutsätter, anser han, "den fria vexelrörelse af förmågor, som en sant liberal konstitution" bör garantera.[4]) Dessa "förmågor" måste dock vara inriktade på gemenskapen, ej på individens intresse och syftemål. Blott i den mån den enskilde underordnar sig utvecklingens ändamål är hans eget självförverkligande berättigat. Och detta ändamål är som nämnts religiöst bestämt. Inför religionens och moralens bud är ytterst alla människor jämlika.

Av vad som ovan anförts framgår att Järta i stor utsträckning bevarat sin ungdoms frihetsentusiasm. Det konservativa draget är emellertid även påtagligt. Liksom Burke understryker således Järta betydelsen av tradition och kontinuitet samt att förändringar i det borgerliga samhället som regel bör ske genom evolution och ej genom revolution.[5]) I likhet med hos Burke möter man vidare hos Järta ett aristokratiskt drag i så måtto som han utgår från att de "ädlaste" och "visaste" ur varje generation bör utgöra de styrande inom varje nation.[6]) Endast så kan nämligen ett folks "förgångna generationer" komma till tals " i dess historia inför den närvarande till de kommande".[7]) Lika litet som Burke avser därmed Järta att utesluta någon från möjligheten att arbeta sig upp, men han anser ej detta som en avgörande faktor för att ha erforderlig tillgång till de "ädlaste" och "visaste".

1) *Ibid.* s. 405. Kursiv. i orig.
2) *Ibid.* s. 409.
3) *Ibid.* not 2.
4) *Ibid.* s. 410.
5) Jfr *Sjöstrand* 1973, s. 385.
6) *Valda Skrifter af Hans Järta,* II, s. 397. Jfr *Sjöstrand* 1973, ss. 385 f. och 390.
7) *Valda Skrifter af Hans Järta,* II, s. 397.

Då Järta tagit upp utbildningsfrågan inom stora uppfostringskommittén, har han uppenbart också i första hand tänkt på vårt lands naturliga aristokrati. För en mer allmän undervisning av de samhällsklasser, vars huvudsakliga arbete ägnas åt "den materiella productionen", visar han däremot inget verkligt intresse.[8]) Med utgångspunkt från religionen som riktmärke för statens verksamhet bör visserligen varje medborgare bibringas en grundläggande religiös och medborgerlig bildning. Att samhällsanda är ett resultat av en pedagogisk process står således lika klart för Järta som för exempelvis Agardh. I motsats till den senare anser dock den förre inga mer vittgående och formaliserade åtgärder nödvändiga för den breda massan av folket. Tvärtom sker enligt Järta fostran till moral och medborgerlighet bäst i hemmet under prästerskapets ledning. Utan den levande föräldrakärleken blir nämligen ordet "fädernesland" blott ett ljud utan betydelse.[9]) Dessutom stavar man sig varken till "förstånd" eller "dygd", lika litet som man skriver och räknar bort "dumhet och onda lustar".[1]) Resande utlänningar kan också intyga, att "uti intet Land den allmänna folkbildningen öfwerträffar den Swenska Allmogens".[2]) Järta delar också helhjärtat denna uppfattning och hänvisar i synnerhet till hemundervisningens fördelaktiga inflytande på dala-allmogen, vars "rena bondförstånd" är "lika mägtigt att inse det sanna och rätta i en sak, som att fatta dess sammanhang med andra".[3]) Den svenska folkbildningen bör därför förbliva "sådan den hittills warit".[4]) Blott om den husliga fostran visar sig vara otillräcklig, har regeringen att ingripa och medverka till ett allmännare system av folkskolor.

Enligt Järta behöver ej heller det högre skolväsendet omskapas. På grundval av hela sin "lefnads erfarenhet" säger han sig fastmer vara övertygad om den bestående lärdomsskolans ändamålsenlighet i

8) Jfr *1825 års uk. Handl.*, 3. Anförande af Landshöfding Järta, innehållande en öfversigt och granskning af Elementar-Läroverkets ... tillstånd.
9) *A. a.* Anförande af Landshöfding Järta om Allmänna Folkbildningens beskaffenhet innom Fäderneslandet.
1) *A. a. ibid.*
2) *A. a.* Anförande af Landshöfding Järta, innehållande en öfversigt och granskning af Elementar-Läroverkets ... tillstånd.
3) *Ibid.*
4) *1825 års uk. Handl.*, 3. Anförande af Landshöfding Järta om Allmänna Folkbildningens beskaffenhet innom Fäderneslandet.

fråga om såväl målsättning som organisation och bildningsmedel.[5]) Sålunda anses principerna om bildningens kontinuitet och en "organisk frihetsutveckling" djupare nedlagda inom de svenska läroverken än i andra nationers. Ty inom de förra har man lyckats bevara "sambandet emellan Skollifwet och familjlifwet".[6]) Vidare föreligger i vårt lands lärdomsskolor en lycklig förening mellan å ena sidan "en gemensam ordnings stela enformighet" och å andra sidan "den indiwiduella krafternas fria utweckling till harmonisk mångfald".[7]) Till "frihet" uppfostras "den Swenske Ynglingen, men ej till den i en hast lösgjorda fångens wilda frihet".[8]) Sistnämnda uttalande torde inte minst ha varit ämnat som en känga åt Agardhs vittgående krav på individualitetens tillvaratagande. En dylik fordran har under alla förhållanden framstått som en orimlighet för Järta. Som vi sett har ju denne i sin samhällsuppfattning genomgående poängterat betydelsen av att den enskildes frihet inskränks till förmån för det gemensammas bästa. Tonvikten i Järtas bildningsprogram ligger förvisso också mera på det offentligas än den enskilde individens nytta och förkovran. Upplysande nog har han stått främmande inför tanken på lika start i utbildningssammanhang. Beträffande lärdomsskolan säges denna visserligen stå öppen för såväl "Torparens son som för Grefwens" barn.[9]) Främst är dock den lärda bildningen avsedd för de samhällsklasser, "som skola underhålla samhällets andeliga lif".[1]) Läroverkets huvuduppgift måste därför vara "att uppfostra åt Staten och Kyrkan allwarliga och förståndiga wårdare af deras angelägenheter".[2]) Under inga omständigheter får "enskilda afsigter" rubba denna allmänna målsättning.[3]) Av största vikt är vidare, att läroverkets klassiska prägel bevaras.[4]) Endast genom klassiska studier nås nämligen en ordnad utveckling av tankeförmå-

5) *A. a.* Anförande af Landshöfding Järta, innehållande en öfversigt och granskning af Elementar-Läroverkets ... tillstånd.
6) *Ibid.*
7) *Ibid.*
8) *Ibid.*
9) *Ibid.*
1) *Ibid.*
2) *Ibid.*
3) *Ibid.*
4) Enligt Järta skall ett läroämne bedömas efter sin verkningskraft i fråga om "sjelfwa tankeförmågans utbildning" *(ibid.)*. Latin och grekiska har därvidlag företräde framför de moderna språken. Vidare betonar Järta i sammanhanget matematikens betydelse. Främst ligger dock tonvikten i hans bildningsprogram på de klassiska språken.

gan. Blott genom sådana studier väcks och vidmakthålles de ungas känsla för "det ädla i sinnelag, det kraftfulla i beslut, det stora i wärf, och det sköna i framställning".[5])

Den lärda skolans undervisningsorganisation berör Järta endast flyktigt. Genomgående har han givit en traditionell klassläsning sin röst. Just på bibehållandet av klassläsningsprincipen beror nämligen som det heter "hela systemet af wåra offentliga uppfostringsanstalter".[6]) Skulle klassläsningen avskaffas, skulle också detta innebära ett brott mot "Sweriges Statsförfattning" och "det Swenska lynnet".[7]) Den revolution, som Agardh velat åstadkomma genom införandet av ämnesläsning, fri flyttning och valfrihet, har Järta inte haft något till övers för. Då man inom kommittén i slutet av februari med 11 röster mot 9 uttalat sig för ett antagande av ämnesläsning och fri flyttning, betecknar han röstutgången typiskt nog som ett principiellt erkännande av "charlataneriet".[8]) Enligt kommitténs protokoll av den 26 februari 1828 skulle han också ha uppläst en reservation mot beslutet angående "en total omskapelse af Elemetar-läroverkens organisation".[9]) Tyvärr har denna hans reservation inte kunnat återfinnas bland kommitténs handlingar. Klart är emellertid, att Järta minst lika energiskt som Geijer bekämpat ämnesläsningsprincipen. I sin förening med fri flyttning har den av Järta förmodligen bedömts leda till en frihet, som tett sig som orimlig med tanke på hans allmänna samhällssyn och bestämda fordran på en allmän formell bildning.

I likhet med Geijer har också Järta bestämt motsatt sig tanken på växelundervisningens införande inom det svenska elementarläroverket. På de platser, där folkskolor oundgängligen måste inrättas, bör som regel likaså lärarna själva ombesörja bildningsverksamheten. Skulle emellertid lärare liksom tillräckliga ekonomiska medel saknas, tvingas man dock enligt Järta att tillgripa nödfallsåtgärder. Bland sådana är moniteringen den mest lämpliga i vad det gäller att bibringa "någon barna tukt och några nyttiga färdigheter".[1]) Blir me-

5) *Ibid.*
6) *Ibid.*
7) *Ibid.*
8) *Hans Järtas papper I. 857 a.* Brev från H. Järta till C. T. Järta, den 25 feb. 1828. Jfr *nedan* s. 430.
9) *1825 års uk. Prot. och handl.*, 2, prot., den 26 feb. 1828, § 2.
1) *1825 års uk. Handl.*, 3. Anförande af Landshöfding Järta om Allmänna Folkbildningens beskaffenhet innom Fäderneslandet.

toden nödvändig att införa i vårt land, bör detta i sin tur ske genom militärståndet. Till besparing av statskassan föreslår sålunda Järta, att växelundervisningsskolornas lärare rekryteras ur underofficerskåren, "när en högre ålder, sjuklighet eller swårare blessurer" lägger hinder i vägen för fortsatt krigstjänstgöring.[2]) Just underofficerare är de lämpligaste lärarna inom en skola, vars beskaffenhet fordrar "samma kraft att mechaniskt sammanhålla en hop, samma noggranna uppmärksamhet på lägre underwisares drift, samma raska ton att befalla, samma snabbhet att rätta, som exercisen af en militärisk tropp fordrar hos dess Befälhafware".[3]) Under alla omständigheter bör växelundervisningsskolorna vara av militärt snitt, ty i annat fall utförs metoden ej i enlighet med sin princip "att göra form till wäsende" och "medel till ändamål".[4]) Järta säger sig emellertid hoppas, att de brittiska skolförebilderna aldrig skall få större utbredning i Sverige. Han kan nämligen inte önska, att vårt folks förstånd "exerceras borrt".[5]) Gång på gång hänvisar han till Niemeyers kritiska synpunkter på metoden och då i synnerhet dess omöjliggörande av lärarens "*lefwande föredrag*".[6]) Enligt Järta måste likaså alltid de intellektuella och moraliska anlagen utvecklas samtidigt. Detta förhindras emellertid genom moniteringen, som i stället förvanskar undervisningen till mekaniskt hörande och fostran till enbart yttre tukt. I överensstämmelse med uppfattningen av staten som "ett organiskt individuum" framhåller Järta även betydelsen av att medlen att bilda ett folk avpassas efter "dess individuella förhållanden".[7]) En viss metod kan som han påpekar vara passande i ett land utan att därför duga i ett annat. Mest ändamålsenlig är den metod, som utgör "ett alster af folkets egen inre kraft".[8]) Där som i exempelvis England nöd och sedefördärv förstört många människors "organiska bildningskraft" är enligt Järta växelundervisningen "ganska" lämplig.[9]) Däremot är metoden knappast ett bildningsmedel, som anstår vårt eget land med dess väl utvecklade hemunder-

2) *Ibid.*
3) *Ibid.*
4) *Ibid.*
5) *Ibid.*
6) *Ibid.* Kursiv. i orig. Jfr *ovan* ss. 165 och 288 not 9.
7) *1825 års uk. Handl.*, 3. Anförande af Landshöfding Järta om Allmänna Folkbildningens beskaffenhet innom Fäderneslandet.
8) *Ibid.*
9) *Ibid.*

visning. I allt väsentligt har Järta med andra ord stått fast vid sina tidigare uttalanden angående moniteringen.[1])

Järtas båda anföranden den 26 januari 1828 kom naturligt nog att utlösa vitt skilda reaktioner bland kommitténs ledamöter. Som framgår av hans brev till sonen Carl Thomas (d. 1841) har sålunda af Wingård och Lindforss framfört "flera tacksägelser".[2]) På konservativt håll skulle man även ha överenskommit "at wara lugna och ytterst moderata, men ej gå et steg tillbaka".[3]) Under alla förhållanden försäkrar Järta, att varken han eller Geijer kommer att godta "något accomodations System" i fråga om det svenska skolväsendets framtida gestaltning.[4]) Enligt Järtas bedömning har emellertid stora risker förelegat för en dylik kompromiss. Således omtalar han, att flera av kommitténs liberalt orienterade medlemmar tagit till "defensiven, förnekande sina förut, äfwen i tryckta officiella skrifter, ådagalagda tänkesätt".[5]) Närmast torde Järta därvid ha åsyftat Lefrén, vilken i omedelbar anslutning till den förres anföranden säges ha hållit "et patetiskt tal", vari han tagit avstånd från tanken på en "*total* omskapelse af det bestående gamla (skolsystemet)".[6]) Enligt Järta skulle af Tannström ha sagt "något i samma rigtning", samtidigt som Grubbe av von Hartmansdorff beskyllts för att ha svikit de förhoppningar, som han tidigare ingivit reformanhängarna.[7]) Ågren omtalas i sin tur ha sett "bister ut", under det att Berzelius efter Järtas anföranden förklarat, att man nu måste visa, att "den Stockholmska andan är mera Swensk än den Upsalienska".[8]) Att man på liberalt håll stått i beredskap att sätta in "något contra-anfall" är också Järta övertygad om.[9]) Någon fruktan för ett dylikt angrepp säger han sig likväl inte hysa, då han är förvissad om att flertalet av "novatörerna" uppgivit tanken på en totalreform och framdeles nöjer sig med att "afbida resultaten av Experimental

1) Se *ovan* s. 288.
2) *Hans Järtas papper I. 857 a.* Brev från H. Järta till C. T. Järta, den 28 jan. 1828.
3) *Ibid.*
4) *Ibid.*
5) *Ibid.*
6) *Ibid.* Kursiv. i orig. Något tal av Lefrén den 26 januari 1828 har icke kunnat återfinnas bland kommitténs handlingar. Förmodligen rör det sig om ett muntligt och improviserat anförande, som varken protokollerats eller nedtecknats.
7) *Ibid.*
8) *Ibid.*
9) *Ibid.*

Scholan".[1]) Agardh skulle också ha nämnt något om att han för sin del såg skolfrågan som förlorad. Järta kan blott beklaga Agardh, "som lärer wilja wara consequent i förändrings Systemet" liksom han själv "i det motsatta".[2]) Och den förstnämnde tillägger: "Han (Agardh) ser ut at wara en genialisk och särdeles bildad man".[3])

Det råder ingen tvekan om att Järtas beskrivning av åsiktskantringen inom kommittén är korrekt. Den liberala vind, som kan sägas ha varit förhärskande under förhandlingarna 1826, har sålunda i väsentlig grad mojnat under vintern och våren 1828. Längst på vänsterkanten kom Agardh till slut att stå ensam i sina krav på en radikal omstöpning av det bestående skolväsendet.[4]) Det var också han, som den 5 februari 1828 i ett anförande under rubriken "Bidrag till de serskilda Skol-Systemernas Characteristik" tog upp kampen mot den gamla skolans anhängare i allmänhet och mot Järta i synnerhet.[5])

Med sitt "Bidrag" har Agardh som han påpekar inte avsett att framlägga någon fullständig teori angående den nya skolans organisation och bildningsmedel. På grund av de meningsskiljaktigheter, som kommit till uttryck inom kommittén, säger han sig emellertid ha funnit det nödvändigt att åter rikta uppmärksamheten mot några av den nya skolans "ledande idéer".[6]) Han framhåller därvid för det första vikten av att varje individ ges möjlighet att utvecklas i överensstämmelse med sina naturgrundade anlag. I naturens egen ordning ligger nämligen ett omutligt krav på "individualitetens bevarande".[7]) Härav följer enligt Agardh, att skolan i största möjliga utsträckning har att beakta och utveckla människans "förmögenheter och anlag".[8]) För det andra utgår han från tanken på en "obegränsad" kultur och ständigt fortgående kulturutveckling.[9]) Ingen gräns kan därför bestämmas för den mänskliga forskningen eller för

1) *Ibid.*
2) *Ibid.*
3) *Ibid.*
4) Jfr *nedan* s. 434 ff.
5) *1825 års uk. Prot. och handl.*, 2. Anförande av C. A. Agardh, den 5 feb. 1828: Bidrag till de serskilda Skol-Systemernas Characteristik (tryckt i *Betänkande af Comitén ... den 20 December 1828* 1829, Bil., s. 14 ff.).
6) *Ibid.* s. 14.
7) *Ibid.* s. 21.
8) *Ibid.*
9) *Ibid.* s. 20.

de mänskliga krafterna i allmänhet. Kulturen tränger sig också in i skolan och bestämmer "dess riktning mer eller mindre".[1]) Därför måste skolan till sitt väsen vara "obegränsad" och föreställa sig forskningens område som "himlahvalfvet, hvilket, ehuru beströdt med 10000 stjernor, dock bortom dem ännu döljer 10000".[2])

Närmast mot denna bakgrund riktar Agardh en bestämd kritik mot den gamla latinskolan. Sålunda betecknar han den som ett "tillfällighetens verk", som uppstått ur konflikten mellan gammal och ny tid.[3]) Den bestående skolan är med andra ord en fredsuppgörelse, dock "icke en fri; men en tvungen öfverenskommelse".[4]) Till denna skolas mest utmärkande drag hör också, att den i stället för frihet lagt ett otillbörligt tvång på eleverna. Så tvingas exempelvis alla att studera lika många ämnen och genomgå exakt samma pensa, vilket leder till mångläseri och kaos. Den gamla skolans timplan upptar vidare enligt Agardh allt för många schemabundna lektioner och lämnar för litet utrymme åt gymnastik och rekreation. Ungdomstiden förgår därför i "en annan Sphere än Naturen utstakat", och skolynglingen "har ej tid att vara glad".[5]) Ej heller erkännes inom det bestående läroverket tanken på en oupphörlig kulturutveckling. Tvärtom utgår man här ifrån ett helt felaktigt antagande om den mänskliga kulturens begränsning. Den gamla skolan tror därför inte som det heter på människans "perfectibilitet såsom en idée, utan såsom en incarnation, hvilken redan gått för sig i verlden".[6]) Följden har också blivit, att man inom latinskolan upphöjt den klassiska litteraturen till såväl högsta bildningsmål som medel. Utan hänsyn till nyare tidens fordringar betjänar man sig likaså här av förlegade undervisningsformer såsom utanläxor och klassläsning.

Beträffande åter den "nya Skolan" så existerar den i vårt land ännu blott "i tendense".[7]) Renast anses den ha organiserat sig i England. "Vexelundervisningen och Londonska Universitetet" är sålunda "uttryck af ett helt annat Skolsystem, än det, som är antaget i hela det öfriga Europa".[8]) Krakteristiskt för den nya skolan är enligt

1) *Ibid.* s. 15.
2) *Ibid.* s. 20 f.
3) *Ibid.* s. 23.
4) *Ibid.*
5) *Ibid.* s. 24 f.
6) *Ibid.* s. 18.
7) *Ibid.* s. 19.

Agardh, att den i överensstämmelse med "naturens egen vink" anammat kravet på "individualitetens bevarande".[9]) Vidare och i motsats till gamla skolan vilar den nya på principen om en obegränsad kultur. Härav följer på intet sätt, att antikens kultur skulle ha mist sitt värde. Lika visst är emellertid, att den blott utgör en del av odlingen i dess helhet. Den nya skolans "väsende" liksom dess "methodik och organisation" bestäms också i huvudsak av det egna "tidehvarfvets culture" respektive "resourcer".[1]) Med förutsättningen om den oändliga kulturen har det för Agardh framstått som otänkbart, att den enskilde individen skulle kunna behärska hela detta ofantliga kunskapsområde. För att lösa sitt problem att till det uppväxande släktet förmedla det samlade kulturarvet har skolan ingen annan utväg än att åt varje lärjunge överlämna blott en del därav, på det de tillsammans må fatta det hela. I överensstämmelse härmed uppträder den nya skolan i "full parallelism med menniskonaturen, hvilken fördelat sig i oändliga nauncer af förmögenheter och anlag, hvilka Skolan erbjuder sig att utveckla".[2]) Därmed har Agardh uppgivit det allmänbildningsideal, som exempelvis Tegnér, Geijer och Järta bekänt sig till. Den nya skolan framstår också precis som tidigare för den förre som en valfrihetens skola med möjlighet för var och en att avancera fritt.[3])

Några närmare riktlinjer för den nya skolans organisation och metodik lämnar ej Agardh i sitt "Bidrag". Förutom valfrihetens och den fria flyttningens princip fastslår han dock betydelsen av att följande grundsatser beaktas vid en eventuell omorganisation av läroverket: ämnesläsning, läroämnenas psykologiska följd, lärjungarnas självverksamhet, en harmonisk utveckling av de själsliga anlagen, "de homogena Kunskapsgrenarnes förening såsom understödjande hvarandra" (d. v. s. samlad undervisning) samt slutligen "användandet af Gymnastik och utbildningen af menniskokroppen sjelf".[4]) Som

8) Agardhs hänvisning till Londons universitet framstår som intressant i så måtto som detta startade sin verksamhet just år 1828 *(Barnard* 1968, ss. 31 och 67). Ämneskretsen synes främst ha utgjorts av moderna språk, naturvetenskaper, historia, medicin och juridik *(ibid.* s. 85). För en mer ingående kännedom angående nämnda universitet hänvisas till *ibid.* s. 84 ff.
9) *Betänkande af Comitén ... den 20 December 1828* 1829, Bil., s. 21.
1) *Ibid.* s. 15 f.
2) *Ibid.* s. 21.
3) *Ibid.* Jfr *ovan* s. 352.
4) *Betänkande af Comitén ... den 20 December 1828* 1829, Bil., s. 22.

framgår av Agardhs senare redovisade "Slut-Anförande" har han i detta förbehållslöst givit växelundervisningen sin röst.[5]) Då han i sitt "Bidrag" talar om elevernas självverksamhet torde han också ha tänkt sig densamma utformad i enlighet med nyssnämnda metod. Som vi sett omnämner han i detta anförande växelundervisningen som ett "uttryck" för den nya skolan.[6]) Av vad som tidigare anförts står det även helt klart, att Agardh uppfattat metoden som en nödvändighet för ämnesläsningens och den fria flyttningens förverkligande.[7]) Med tanke på att han i samband med sin italienska resa även kommit att besöka Preussen och studerat dess skolväsende, kunde man ha förväntat sig, att han kommit i kontakt med parallellsystemet och insett dess möjligheter i fråga om ämnesläsningens och den fria flyttningens realiserande. Att döma av hans "Anteckningar om Skolväsendet i Preussen" synes likväl icke så ha varit fallet.[8]) En förklaring härtill torde ha varit, att växelundervisningen och då i synnerhet dess tillämpning på Karlbergs Krigsakademi så helt fångat intresset, att andra metoder fallit i närmast total glömska.

Om Agardh i sitt "Bidrag" främst kan sägas ha understrukit skolans beroende av kulturen och varje individs rätt att utvecklas i överensstämmelse med sina anlag, har Järta som nämnts i första hand slagit vakt om skolans samhällsbevarande funktion.[9]) Till denna sin ståndpunkt återkommer också Järta i ett genmäle till Agardh den 6 februari 1828, där det bl. a. varnas för en i samtiden allt mer påtaglig "Kosmopolitism, som sträfvar att upplösa Nationerna".[1]) För att motverka dessa upplösningstendenser måste den offentliga undervisningen söka bidra till "sammanbindning af uppvexande Individuer under gemensamma oeftergifliga bildningsformer, och att icke dessa modifieras efter hvarje Individues önskningar och behof".[2]) Av detta skäl säger sig Järta icke kunna dela Agardh krav på en ny skola. Enligt den förre är det i stället av största vikt, att klassläsningsprincipen bibehålls. Lärjungarnas förening i klasser ut-

5) Se *nedan* s. 437 f.
6) Se *ovan* s. 419.
7) Se *ovan* ss. 361 och 404.
8) Jfr *1825 års uk. Handl.*, 3. Anteckningar om Skolväsendet i Preussen.
9) Se *ovan* s. 414.
1) *1825 års uk. Prot. och handl.*, 2. Anförande av H. Järta, den 6 feb. 1828: Om Undervisningsverkens Organisation i äldre och nyare tider (tryckt i *Betänkande af Comitén ... den 20 December 1828* 1829, Bil., s. 94).
2) *Ibid.*

gör nämligen "det första föreningsband, som sammanknyter dem med likar".[3]) Slits detta band, uppkommer också "en oberäknelig moralisk och politisk våda".[4]) Som framgår av nyssnämnda citat har Järta på intet sätt bortsett från betydelsen av elevernas egen medverkan i uppfostringsprocessen. Yttersta ansvaret för både undervisning och fostran åvilar dock alltid läraren. Varje skolklass måste därför alltid stå under direkt "styrelse af sin bestämda Lärare".[5]) Endast så kan skolan bli "en liten afbild af hela vårt Borgerliga Samhälle: en Demokratisk Monarki".[6])

Med tanke på en ändamålsenlig intellektuell och moralisk bildning måste likaså lärdomsskolans klassiska prägel upprätthållas. Även om Agardh som Järta påpekar framlagt sina tankar med snillets "hänförande kraft", har han likväl missuppfattat den klassiska bildningen, om han därmed trott, att skolorna skulle "sperras innom den fornGrekiska och fornRomerska culturens former".[7]) Detta har under alla förhållanden icke varit Järtas avsikt. De klassiska studiernas värde ligger nämligen i deras inre bildningskraft, varför de aldrig får betraktas som "bildningstyper" men väl som "bildningsmedel".[8]) Just som "bildningsmedel" är också de klassiska språken av avgörande betydelse för elevernas såväl intellektuella som estetisktmoraliska bildning. Å ena sidan medför de således "en intellectuell Gymnastik", varigenom de unga lär sig att tänka och forska.[9]) Å andra sidan stimulerar de klassiska studierna lärjungarnas känsla för det rätta och det sköna och motverkar på så sätt sedefördärv och råhet. Med hänvisning till England, Frankrike och Tyskland anser sig också Järta kunna påvisa "en tidens riktning" till den så kallade gamla skolans förmån.[1]) Hade inte Agardhs egen bildning vilat på klassisk grund, skulle han som det avslutningsvis heter knappast ha kunnat skriva ett anförande, "så klart, så rikt på originella idéer", vilket Järta visserligen "ej i alla delar gillar, men såsom ett organiskt Helt beundrar".[2])

3) *Ibid.* s. 95.
4) *Ibid.*
5) *Ibid.*
6) *Ibid.*
7) *Ibid.* s. 91.
8) *Ibid.* s. 92.
9) *Ibid.* s. 95.
1) *Ibid.* s. 94.
2) *Ibid.* s. 96.

Som i viss mån framgår av sistnämnda citat har Järtas och Agardhs meningsutbyte icke utlöst någon bitterhet dem emellan. Trots djupgående meningsmotsättningar förefaller de i själva verket ha hyst en uppriktig beundran för varandra.[3]) Båda har med sin rika begåvning och vida intressekrets utan tvekan tillhört de medlemmar av 1825 års uppfostringskommitté, som kommit eftervärlden att förläna den dess binamn snillekommittén. Båda kan förvisso även hänföras till den skara personer, för vilka principen betyder långt mera än anpassning och tillfälliga eftergifter. Av vad som nämnts står det likaså klart, att båda kämpat för att människan skall kunna leva i en värld under så stor frihet och i så stor jämlikhet som möjligt.[4]) Det tankemässiga innehållet av detta ideal är också i grund och botten ungefär detsamma för dem båda. Friheten betyder sålunda bl. a. möjlighet för varje individ att få utveckla sig efter sina förutsättningar och jämlikheten främst respekt och hänsynstagande till det lika människovärdet. Lika uppenbart är emellertid, att Agardhs och Järtas värderingar gått vitt isär i fråga om dels den grad av frihet, som kunnat anses berättigad, dels det lämpligaste sättet att på en gång förverkliga frihets- och jämlikhetsidéerna. Ytterst synes deras så vitt skilda bildningssyn ha sin rot just i de olika värderingar, som de tillmätt dessa båda idéer. Härom vittnar inte minst Agardhs och

3) I Järtas brev till sonen Carl Thomas vädrar han gång på gång sitt missnöje över den riktning, som kommitténs förhandlingar tagit under vintern och våren 1828. Ofta möter man här mycket hätska utfall mot i synnerhet kommitténs liberalt orienterade ledamöter (se t. ex.: *Hans Järtas papper I. 857 a.* Brev från H. Järta till C. T. Järta, den 28 jan., den 4 feb., den 11 feb., den 21 feb., den 3 mars och den 14 april). Några dylika angrepp synes Järta däremot aldrig ha riktat mot Agardh. Som vi sett har han i stället prisat Agardh som "en genialisk och särdeles bildad man" (se *ovan* s. 418). I samband med den sistnämndes insjuknande i maj 1828 är det också påtagligt med vilken oro Järta följt händelseförloppet (se *ovan* s. 400 not 5). Skulle Agardh ej "lefvande" kunna lämna Stockholm, betecknar också Järta detta som stor skada, "ty han är en utmärkt vetenskapare och en genialisk naturforskare" *(Hans Järtas papper I. 857 a.* Brev från H. Järta till C. T. Järta, den 15 maj 1828). I det material, som funnits till hands vid denna framställning, har heller inga belägg kunnat upptäckas på någon avoghet från Agardhs sida gentemot Järta. Tvärtom karakteriserar Agardh Järtas inlägg i skolfrågan som både "snillrikt" och "skarpt" *(Agardh* 1853, s. 8).

4) I sitt "Bidrag" den 5 februari 1828 berör Agardh till synes icke skolans funktion i moraliskt och medborgerligt fostrande hänseende. Detta får dock inte tolkas som att han frångått sina tidigare krav på en jämlikhetssyftande fostran. I sitt "Bidrag" poängterar han som nämnts, att han inte avsett att framlägga någon fullständig teori angående den nya skolans utformning (se *ovan* s. 418). Att både frihet *och* jämlikhet varit levande idéer för Agardh utvisar också hans stora "Slut-Anförande" i kommittén (se *nedan* s. 435).

Järtas inställning till ämnesläsnings- och växelundervisningssystemet. Sålunda har som vi sett den förre betraktat detsamma som en nödvändighet för realiserandet av en ny skola i frihetens och jämlikhetens tecken. Lika trosvisst har Järta avvisat systemet inom den lärda skolan som utgörande ett hot främst mot en allmän formell bildning och jämlikhetsgrundande samhällsanda.

De vitt skilda ståndpunkter i skolfrågan, som å ena sidan Agardh och å andra sidan Järta och Geijer kan sägas ha företrätt, har naturligt nog varit tämligen omöjliga att förena. Med instämmande av Agardh säger sig också Järta den 26 januari ha föreslagit en uppdelning av kommittén på "2ne partier som hwardera utarbetade sitt Betänkande".[5]) Mot en dylik söndring skulle emellertid bl. a. Lefrén och Geijer ha vänt sig, och förslaget föll efter omröstning. Flertalet av kommitténs ledamöter synes med andra ord ännu i slutet av januari 1828 inte ha uppgivit hoppet på en samförståndslösning. Skilda förslag till en sådan har även framförts från både liberalt och moderat konservativt håll.

För att börja med förstnämnda falang har som vi sett Lefrén tagit avstånd från Agardhs hemställan om en total omgestaltning av vårt lands skolväsende.[6]) Enligt Järta skulle också Lefrén den 9 februari ha rekommenderat kommittén att avvakta resultaten från den beslutande experimentskolan "men ej yttra någon bestämd mening till Kon. (Kungl. Maj:t) angående de allmänna Läroverkens inrättning".[7]) I stället borde biskoparna "tills vidare" ges full frihet att vidtaga förändringar i fråga om lärdomsskolornas "organisation och läromethoder".[8]) Får man tro Järta, har detta förslag likväl inte vunnit gehör inom kommittén. I synnerhet skulle man på konservativt håll ha ogillat detsamma liksom dess prägel av organiserad "anarkie".[9]) Under förhandlingarnas gång har uppenbart också Lefrén kommit att ändra ståndpunkt. Sålunda återkom han i april med ett nytt jämkningsförslag av helt annan innebörd.[1]) Inledningsvis säger

5) *Hans Järtas papper I. 857 a.* Brev från H. Järta till C. T. Järta, den 28 jan. 1828.
6) Se *ovan* s. 417.
7) *Hans Järtas papper I. 857 a.* Brev från H. Järta till C. T. Järta, den 11 feb. 1828.
8) *Ibid.*
9) *Ibid.*
1) *1825 års uk. Prot. och handl.*, 2. Anförande av J. P. Lefrén, den 14 april 1828: Jämkningsförslag.

han sig här ogilla kompromisser, då ju allt därigenom stannar vid "half-åtgärd".[2]) I akt och mening att få till stånd någon form av nydaning av läroverken har Lefrén likväl varit beredd till betydande eftergifter. Upplysande nog förklarar han sig villig att understödja tanken på att låta "de gamla formerne" få bestå inom de "högre" läroverken, om blott "en friare anda" tillåts att vinna insteg vid "de medborgerliga" skolorna.[3]) Anförandet är helt kort och slutar med en förhoppning om att "de förändringar i Pedagogiken som våga kalla sig förbättringar, ehuru de ej hafva den lyckan att tillvinna sig förtroende hos dem (må uttrycket förlåtas) hvilka tyckas vilja med Jättearm fasthålla tiden vid en viss punkt", likväl en gång skall vinna mer allmänt förtroende i vårt land.[4]) Enligt Järta skulle Lefrén med "högre" och "medborgerliga" skolor ha åsyftat "större" och "mindre" lärdomsskolor.[5]) Inom de sistnämnda skulle Lefrén ha tänkt sig en sammanslagning av apologist- och lärdomsskola med en undervisningsorganisation baserad på ämnesläsning, fri flyttning och växelundervisning.

Tankegångar av liknande slag möter man också hos flera andra av kommitténs liberalt orienterade ledamöter. Av protokollet för den 9 februari framgår således, att Axel Fryxell i ett anförande sökt klargöra "rätta begreppet af det så kallade Apologist-ämnet, samt möjligheten af dettas förenande uti ett och samma läroverk med de Klassiska studierna".[6]) Enligt Järta skulle också L. M. Enberg vid sammanträdet den 9 februari ha understött tanken på en förening av apologist- och lärdomsskola till en enda läroanstalt.[7]) Senare kom den sistnämnde i ett särskilt anförande att utveckla sina synpunkter på elementarläroverkets organisation och bildningsmedel.[8]) Som framgår av detta yttrande har Enberg genom de till en läroanstalt sammanslagna apologist- och lärdomsskolorna sett en möjlighet att

2) *Ibid.*
3) *Ibid.*
4) *Ibid.*
5) *Hans Järtas papper I. 857 a.* Brev från H. Järta till C. T. Järta, den 14 april 1828.
6) *1825 års uk. Prot. och handl.*, 2, prot., den 9 feb. 1828, § 5. Något anförande av Fryxell angående ifrågavarande ämne har icke kunnat återfinnas bland kommitténs handlingar.
7) *Hans Järtas papper I. 857 a.* Brev från H. Järta till C. T. Järta, den 11 feb. 1828. Jfr *ovan* s. 282 ff.
8) *1825 års uk. Prot. och handl.*, 2. Anförande av L. M. Enberg, den 1 dec. 1828 (tryckt i *Betänkande af Comitén ... den 20 December 1828* 1829, Bil., s. 152 ff.).

få till stånd två bildningslinjer, en med tonvikt på de klassiska språken och en med inriktning på de moderna språken. Härigenom skulle ingen behöva studera klassikerna på grund av tvång utan blott av "verklig böjelse och fallenhet".[9]) Beträffande undervisningens inre organisation anses den ambulatoriska läsordningen "i allmänhet" äga företräde framför ett traditionellt klasslärarsystem.[1]) Någon total omgestaltning av läroverket genom ett generellt antagande av ämnesläsning, växelundervisning och fri flyttning har Enberg likväl inte tänkt sig. Olika undervisningsformers nytta eller skada beror nämligen "hufvudsakligen" på lärarens personlighet.[2]) Ej heller existerar något lårosätt, "som blott genom Lärjungarnes fria täflan" skulle göra läraren överflödig eller befria honom från en omedelbar kontakt med lärjungarna.[3]) Ett direkt förhållande mellan lärare och elever är enligt Enberg fastmer av avgörande betydelse för uppnåendet av en ändamålsenlig såväl intellektuell som moralisk bildning. Det "Sokratiska lärosättet" betecknas också som det mest lämpliga inom läroverket.[4]) Ty genom denna undervisningsmetod uppnås i motsats till moniteringens ensidiga minnesbildning verkliga "förklaringar" liksom tillfälle för eleverna att framställa "tvifvel" och "inkast", varigenom deras förstånd riktas och skärps.[5]) Ingen kan heller som läraren "ägga" och "underhålla" de ungas "flit".[6]) Inom ramen av en sedvanlig klassundervisning har Enberg dock inte helt utdömt växelundervisningen. Sålunda säges metoden med viss fördel kunna användas vid inövandet av "Språkens och flera Vetenskapers första elementer, så vida dessa utgöras af enkla, bestämda begrepp, eller omedelbara åskådningar".[7]) Närmast förefaller han med andra ord ha uppfattat moniteringen som en utväg att underlätta elevernas, och då i synnerhet de yngres, inlärande av utanläxor och andra mer mekaniska färdigheter. Typiskt nog beskriver han helt allmänt metoden som ett "mer eller mindre godt Hjelpmedel" i utbildningshänseende.[8]) Egentliga föreskrifter i fråga om dess införande betrak-

9) *Ibid.*
1) *Ibid.*
2) *Ibid.* s. 155.
3) *Ibid.*
4) *Ibid.*
5) *Ibid.*
6) *Ibid.*
7) *Ibid.*
8) *Ibid.*

tar han som överflödiga. Tvärtom bör växelundervisningens antagande överlämnas åt "erfarenhetens afgörande".[9])

Vem som inom kommittén ursprungligen väckt förslaget om en förening av apologist- och lärdomsskola har icke kunnat fastställas. Att August von Hartmansdorff tillhört de främsta förespråkarna för en sådan sammanslagning är emellertid ställt utom allt tvivel.[1]) Man saknar för hans vidkommande varje motsvarighet till de vidlyftiga bekännelseskrifter, som man äger i exempelvis Agardhs och Grubbes inlagor. Av de s. k. "Satser", som von Hartmansdorff nedtecknat i anslutning till kommitténs förhandlingar, erhåller man dock en föreställning om grunddragen i hans bildningssyn.[2]) Närmast synes han i pedagogiskt hänseende ha intagit en moderat liberal hållning.[3]) Sålunda understryker han i sina "Satser" betydelsen av att samtliga medborgare ges tillfälle att inhämta en grundläggande "uppfostran och undervisning".[4]) Alla bör därför gå i folkskola, som inrättas och bekostas av varje församling med "måhända" något bidrag "af de till kyrkovården anslagne medel".[5]) I fråga om folkskolans metodiska utformning kan den utgöras av antingen klassläsning eller väx-

9) *Ibid.* s. 156.

1) Jfr *nedan* ss. 428 och 452 ff.

2) *Hartmansdorffs samling. Handlingar och anteckningar. Ang. kommittéer. Undervisningskommittén* (1825—28), 1. Satser.

3) En konservativ åtskådning synes ha präglat von Hartmansdorffs ställningstaganden i politiska och ekonomiska frågor *(Almquist* 1919, s. 16). Under 1810-talets förra hälft kan han även sägas ha företrätt en konservativ bildningssyn. I likhet med Geijer har han exempelvis velat begränsa statens verksamhet till lärdomsskolan som organet för de offentliga ståndens studier *(Almquist* 1917, s. 97). Under loppet av år 1821 kom von Hartmansdorff att stifta bekantskap med Lefrén. Den sistnämnde förefaller även ha väckt hans intresse för de moderna bildningssträvandena *(ibid.* s. 108 f.). Inom 1825 års uppfostringskommitté har von Hartmansdorff under alla förhållanden anslutit sig till reformfalangen. Utan tvekan har han även varit en av kommitténs mest arbetsvilliga ledamöter. Som vi sett sammanställde han 1826 konsistoriernas yttranden över 1812 års uppfostringskommittés betänkande i folkskolefrågan (se *ovan* s. 347 not 5). Då snillekommittén den 14 oktober 1826 ajournerades, utsågs von Hartmansdorff till medlem inom folkskolesektionen (jfr *ovan* s. 385 not 1). Att han tillhört en av de verksammaste medlemmarna inom densamma, råder inget tvivel om. Inte minst tack vare von Hartmansdorffs insatser kunde vidare den av kommittén beslutade experimentskolan öppnas hösten 1828 (se *nedan* s. 462 f.). Resultatet av kommitténs förhandlingar blev likaså ett väsentligen av honom skrivet betänkande (se *nedan* s. 434).

4) *Hartmansdorffs samling. Handlingar och anteckningar. Ang. kommittéer.* Undervisningskommittén (1825—28), 1. Satser.

5) *Ibid.* Folkskolans ämneskrets borde enligt von Hartmansdorff utgöras av följande ämnen: svenska språket, kristendomskunskap, räkning, statistik över Sverige med medborgerligt präglat innehåll samt gymnastik om möjligt utformad "såsom lek" *(ibid.).*

elundervisning. Sistnämnda undervisningsform är dock enligt von Hartmansdorff att föredra, då yngre barn har en utpräglad benägenhet att härma sina kamrater. Växelundervisningens förtjänster i intellektuellt och moraliskt fostrande avseende anses även som uppenbara. Moniteringen utgör nämligen "en mägtigare driffjäder för barnen att lära rigtigt" än någon annan metod, samtidigt som den genom sina belöningar och bestraffningar vänjer eleverna vid uppmärksamhet och lydnad.[6]) Ja, ingenstädes kan bättre ordning och lydnad härska än i en växelundervisningsskola, där styrelsen utgår "från läraren och intill den ringaste moniteur, en kedja af de dygdigaste, kunnigaste och skickligaste medlemmarne i det lilla samhället".[7])

För flertalet av den breda massan har folkskolan av von Hartmansdorff betraktats som enda nödvändiga bildningsanstalt. Med folkskolan som språngbräde skall dock alla, som så önskar, beredas möjlighet att inhämta en högre bildning inom det offentliga läroverket. Beträffande det sistnämnda har han som ovan antytts tänkt sig en förening av apologist- och lärdomsskola. På så sätt skulle inom en och samma läroanstalt uppstå två bildningslinjer, en klassisk och en nyspråklig. Med tanke på nybörjarnas ojämna kunskaper och ovana vid "tukt och ordning" bör undervisningen vara gemensam och utformad som klassläsning i första klassen.[8]) Från och med klass 2 införs däremot "ämnesläsning", varvid eleverna samundervisas i allt utom språken.[9]) För "uppmuntrans skuld" rekommenderar von Hartmansdorff i likhet med Tegnér partiell flyttning inom enskilda läroämnen mellan närliggande klasser.[1]) Vilka fördelar i pedagogiskt avseende, som skulle uppnås genom ämnesläsningssystemet, berör ej von Hartmansdorff. Däremot påpekar han med hänvisning till Karlbergs Krigsakademi, att systemet ger möjlighet till minskning av antalet lärare och därmed även till "besparing" för staten.[2]) Huruvida han verkligen tänkt sig en omgestaltning av läroverket i enlighet med Krigsakademiens principer synes dock något oklart. Under alla för-

6) *Ibid.*
7) *Ibid.*
8) *Ibid.*
9) *Ibid.*
1) *Ibid.* Jfr *ovan* s. 398 f.
2) *Hartmansdorffs samling. Handlingar och anteckningar. Ang. kommittéer.* Uppfostringskommittén (1825—28), 1. Satser.

hållanden lämnas inga egentliga anvisningar på hur ämnesläsningsprincipen och den partiella flyttningen skulle kunna förverkligas. Visserligen omnämner von Hartmansdorff växelundervisningen som ett nog så värdefullt medel även inom elementarläroverket. Metoden lämpar sig dock bäst inom de lägre klasserna och då främst i de ämnen, som kan undervisas åskådligt och "tabellariskt".[3]) Däremot anses den som olämplig inom ämnen, vilka fordrar eftertanke och den "inre känslans utveckling" som t. ex. religion, sedelära, logik och historia.[4]) Något generellt antagande av växelundervisningen som metodiskt fundament i stil med det karlbergska systemet är det med andra ord inte fråga om. Då von Hartmansdorff talar om ämnesläsning förefaller det inte helt otroligt, att han därmed blott avsett ämnesläsning för lärare eller ambulatorisk läsordning. Att så kan ha varit fallet, antyder i viss mån hans "Satser", där det bl. a. heter, att 1824 års skolrevision erkänt ämnesläsningens ändamålsenlighet. Påpekandet är riktigt i och för sig. Då man inom revisionen brukat begreppet ämnesläsning, har man emellertid just åsyftat ämnesläsning för lärare och *ej* för elever.[5]) Utgår man från att även von Hartmansdorff inlagt denna betydelse i ämnesläsningsbegreppet, ter sig å andra sidan den föreslagna partiella flyttningen som en schemateknisk stötesten. En dylik flyttning har ju knappast kunnat förverkligas på mer än två sätt, nämligen genom antingen ett antagande av ämnesläsning för elever och växelundervisning eller ett införande av parallellsystemet.[6]) Även om von Hartmansdorffs skolprogram inte förefaller helt genomtänkt, bör samtidigt understrykas, att han stått klart positiv till en omdaning av det svenska läroverket. Tanken på en förening av apologist- och lärdomsskola med viss valfrihet i fråga om klassiska och moderna språk har även delats av Tegnér.[7]) I ett anförande av den 20 februari 1828 betecknar han en sådan sammanslagning som en utväg till bl. a. "enhet" och medborgerlighet.[8]) Som ett villkor anger han dock, att man inom större städer som t. ex. Stockholm, Göteborg, Malmö och Karlskrona bibe-

3) *Ibid.*
4) *Ibid.*
5) Se *ovan* s. 330 not 8.
6) Jfr *nedan* s. 430 f.
7) Jfr *ovan* s. 391 f.
8) *Esaias Tegnér Samlade Skrifter*, VI. Om apologistier och lärdomsskolor, s. 165. Jfr även *1825 års uk. Prot. och handl.*, 2, prot., den 20 feb. 1828, § 2.

håller de fristående apologistierna. Genom denna fordran har han som det sagts velat skapa garanti för att "rätten till bortval av klassiska språk i elementarläroverket inte skulle utgöra en fara för ett genomförande av den nyhumanistiska bildningssyn, som han företrädde i liberal anda och under stark släktskap med Herder".[9])

Som vi sett har Tegnér liksom von Hartmansdorff varit anhängare av tanken på partiell flyttning.[1]) De synpunkter, som han och von Hartmansdorff givit uttryck för, kan också i det stora hela sägas ha avgått med segern inom kommittén. Enligt uppgift av Järta antogs sålunda den 19 februari med 12 röster mot 10 förslaget på en förening av apologist- och lärdomsskola.[2]) Dagen därpå synes en stor majoritet ha uttalat sig för en övergång till ambulatorisk läsordning. Blott 4 ledamöter uppges av Järta ha röstat för ett ovillkorligt stadgande av klassläsningssystemet, nämligen han själv, Geijer, J. O, Wallin och af Wingård.[3]) Den 25 februari omtalar samme sagesman, att frågan om ämnesläsning "med flyttning i högre class för *särskilda* ämnen, såsom på Carlberg" avgjorts till förmån för systemet med 11 röster mot 9.[4]) Propositionen angående ämnesläsning och fri flyttning, vilken ställts av Tegnér, har dock enligt Järta varit förenad med vissa förbehåll, som "sedan skola bestämmas".[5]) Den 28 februari säger sig den sistnämnde ha åhört överläggningen angående "modificationerna af den àpriori antagna grundsatsen att gossar skulle inom Scholorna få för partiella läroämnen upflyttas i högre class".[6]) Då Järta en gång för alla motsatt sig alla former av fri flyttning, har han inte ansett sig böra delta i debatten. Närmast förefaller Grubbe ha varit den, som gått till storms mot den föreslagna nyordningen. Bl. a. skulle han ha bevisat "*omöjligheten* at verkställa den beslutade grundsatsen (partiell flyttning) på mera än 2ne sätt, det ena at förkasta den redan genom votering beslutade ambulatoriska läsordningen; det andra at helt och hål-

9) *Sjöstrand* 1965, III: 2, s. 96. Jfr *ovan* s. 369 not 4.
1) Se *ovan* s. 398 f.
2) *Hans Järtas papper I. 857 a.* Brev från H. Järta till C. T. Järta, den 21 feb. 1828.
3) *Ibid.*
4) *Hans Järtas papper I. 857 a.* Brev från H. Järta till C. T. Järta, den 25 feb. 1828. Kursiv. i orig.
5) *Ibid.*
6) *Hans Järtas papper I. 857 a.* Brev från H. Järta till C. T. Järta, den 28 feb. 1828.

let, om denna läsordning skulle förenas med flyttning för partiella läroämnen, antaga det Carlbergska undervisningsSystemet medelst monitörer".[7]) Bevisföringen var enligt Järta helt klar. Ty om en elev skall kunna erhålla undervisning "*omedelbart* af Lärarne i särskilda classer, så måste hwarje ämne läsas under samma timmar i alla classer. Men då vore ej ambulat. (ambulatorisk) läsordning möjlig, emedan den förutsätter at Läraren på olika timmar läser samma ämne i olika classer. Åter står således, med amb. (ambulatorisk) ordning, endast monitörSystemet".[8])

Efter att ha åhört Grubbes utläggning skulle Tegnér och övriga reformmän blivit villrådiga men likväl trott sig kunna finna "någon möjlighet" att undvika de ovan påtalade effekterna.[9]) Något sådant lösningsförslag synes likväl aldrig ha framlagts.[1]) Den gamla skolans försvarare har därmed haft ett inte oväsentligt tillhygge att rikta mot reformanhängarna. Främst har man dock på konservativt håll angripit tanken på en linjedelning liksom principen om fri flyttning. Så säger sig exempelvis ärkebiskop C. von Rosenstein vara övertygad om att en förening av apologist- och lärdomsskola blott leder till mångkunskap och ytlighet.[2]) Liksom Järta framhåller han vidare de klassiska språken som främsta bildningsmedel. I fråga om läroverkets organisation och metodik anser von Rosenstein det överhuvudtaget som klokast att "qvarblifva vid det, som under mansåldrar befunnits nyttigt".[3])

Mycket bestämt vänder sig likaså af Wingård i ett anförande av den 19 februari (uppläst i kommittén den 11 april) mot en förening av apologist- och lärdomsskola.[4]) Sålunda vädjar han till kommittén att låta den lärda skolan få vara "ouppblandad af ett främmande element".[5]) En sammanslagning leder ofelbart antingen till för många

7) *Ibid.* Kursiv. i orig.
8) *Ibid.* Kursiv. i orig. Grubbes anmärkning om att ambulatorisk läsordning icke är verkställbar i förening med parallellsystemet bör ses mot bakgrund av samtidens skolförhållande. Med tanke på skolornas förhållandevis få lärarkrafter framstår hans anmärkning som helt korrekt.
9) *Ibid.*
1) Jfr *nedan* s. 452 ff.
2) *Betänkande af Comitén ... den 20 December 1828* 1829, Bil., s. XLIV.
3) *Ibid.* s. XLVI.
4) *1825 års uk. Prot. och handl.*, 2. Anförande av C. F. af Wingård, den 19 feb. 1828: Reservation emot Lärdoms- och Apologist-Skolors sammanslående (tryckt i *Betänkande af Comitén ... den 20 December 1828* 1829, Bil., s. 97 ff.).
5) *Ibid.* s. 99.

läroämnen eller till slarv. I ett odaterat yttrande ställer sig också af Wingård helt avvisande mot den av pluraliteten antagna principen om fri flyttning.[6]) Därigenom påskyndas nämligen eleverna så, att de gör "ett salto mortale".[7]) Genom den fria flyttningen uppkommer vidare "något hastigt och oroligt", varför den bör förbjudas både med tanke på "paedagogiska och moraliska skäl".[8]) På det hela taget varnar af Wingård för att söka införa olika inslag av "den Carlbergska methoden" inom vårt lands elementarläroverk.[9]) Inom de sistnämnda befinner sig nämligen eleverna i "en ålder, som icke fullt kan använda sjelfverksamhet".[1]) En traditionell klassläsning är därför mest ändamålsenlig på lärdomsskolenivå. Endast genom lärarens direkta och "själfulla inverkan" på barnet uppnås enligt af Wingård den grund, på vilken man kan bygga en framgångsrik intellektuell och moralisk bildning.[2]) Den faderliga omvårdnaden får som han poängterar aldrig gå förlorad, ty barnet är "en krypvext, som behöfver ranka sig upp efter ett stöd".[3])

Av vad som ovan anförts får man ej dra slutsatsen, att man på konservativt håll helt bortsett från skolans behov av förändringar. Bortser man från Geijer och Järta har ej heller den gamla skolans män varit obenägna till kompromisser. Sålunda omtalar Järta, att af Wingård den 14 april förenat sig med Lefrén i kravet på en sammanslagning av apologist- och lärdomsskolans linjer vid mindre läroverk, medan "den gamla ordningen" skulle bibehållas inom "större" skolor.[4]) Detta förslag synes också Grubbe ha accepterat. I ett odaterat "Jemkningsförslag" säger han sig således som en temporär åtgärd på mindre orter vilja rekommendera en förening av apologist- och lärdomsskola.[5])

Får man tro Järta, har kommitténs förhandlingar våren 1828 präg-

6) *1825 års uk. Handl.*, 3. Anförande av C. F. af Wingård, odat. 1828: Reservation ang. den fria flyttningen.
7) *Ibid.*
8) *Ibid.*
9) *Ibid.*
1) *Ibid.*
2) *Ibid.*
3) *Ibid.*
4) *Hans Järtas papper I. 857 a.* Brev från H. Järta till C. T. Järta, den 14 april 1828.
5) *1825 års uk. Handl.*, 3. Anförande av S. Grubbe, odat. 1828: Jemkningsförslag rör. organisationen af elementarläroverken.

lats av ständiga "accomodationer".[6]) Något förlikningsföslag har likväl icke kommit till stånd. I själva verket förefaller läget ha varit förvirrat. Flera av medlemmarna har uppenbart känt sig uttråkade av hela saken.[7]) I maj åtskildes man på nytt. Under sommaren skulle ett utkast till betänkandet sammanskrivas — ett arbete, som utförts av Grubbe, Axel Fryxell och Josef Wallin.[8]) Med tanke på de stridiga uppfattningar, som kommit till uttryck inom kommittén, kan man förmoda, att de tre författarna upplevt uppgiften som något av en psykisk press. Då de den 2 september redovisade resultatet av sina mödor inför den åter församlade kommittén, har detta inte helt överraskande till större delen underkänts.[9]) En påtaglig oreda synes för övrigt ha gjort sig gällande i samband med denna redovisning. Några av kommitténs sammanträden har exempelvis inte ens protokollförts. Hartmansdorffs almanacksanteckningar ger

6) *Hans Järtas papper I. 857 a.* Brev från H. Järta till C. T. Järta, den 14 april 1828.

7) Se t. ex.: *ibid.* och *Esaias Tegnér(s) Brev*, V. Brev från E. Tegnér till A. Tegnér, den 28 mars 1828, s. 45.

8) Den oenighet, som i stor utsträckning präglat förhandlingarna inom snillekommittén, synes även ha gjort sig märkbar i samband med uppgörandet av dess slutbetänkande. Som framgår av protokollet av den 15 mars 1828 har nämnda uppdrag ursprungligen anförtrotts en expeditionsavdelning bestående av kanslirådet af Tannström, professor Grubbe samt lektorerna Axel Fryxell och Josef Wallin *(1825 års uk. Prot. och handl.*, 2, prot., den 15 mars 1828, § 1). Tannström kom dock att avsäga sig uppgiften. På konservativt håll sökte man också förmå Grubbe att göra detsamma. Grubbe, som i "de stora frågorna röstat mot pluralitetens mening", skulle sålunda på Järtas inrådan av ärkebiskop von Rosenstein ha avrådts att delta i arbetet på betänkandets färdigställande *(Hans Järtas papper I. 857 a.* Brev från H. Järta till C. T. Järta, den 13 mars 1828). Järta förefaller likaså ha varit besviken över att Axel Fryxell invalts inom ovan omtalade expeditionsavdelning. Under alla förhållanden spar han ej på glåporden beträffande Fryxells vilja att söka "wara på modet" *(A. a.* Brev från H. Järta till C. T. Järta, den 3 mars 1828. Jfr även *a. a.* Brev från H. Järta till C. T. Järta, den 11 feb. 1828). Järta förmodar också, att man vid betänkandets färdigställande kommer att behöva "en egen ordbok", då begreppsförväxlingen inom kommittén varit minst sagt påtaglig *(a. a.* Brev från H. Järta till C. T. Järta, den 3 mars 1828). Speciellt anses af Tannström ha bidragit till denna idéernas förbistring, under det att Lefrén "på sin sida" karakteriseras som den bäste "både till förstånd och redlighet" *(a. a. ibid.)*. Förmodligen skulle Järta haft betydligt mindre att invända mot att Lefrén utsetts som författare till betänkandet än Grubbe och Fryxell. Får man tro den förre, har man emellertid på reformhåll med Tegnér i spetsen övertalat Grubbe att "i fäderneslandets namn" åta sig uppgiften *(a. a.* Brev från H. Järta till C. T. Järta, den 17 mars 1828). Att man bland novatörerna understött Grubbe skulle enligt Järta närmast ha berott på att man känt sig i behov av jämkning "utan at vilja erkänna sina besluts dåragtighet och overkställbarhet. I allt speglas små dåliga intriger, ledda af Tannström" *(a. a. ibid.)*.

9) *1825 års uk. Prot. och handl.*, 2, prot., den 2 sept. 1828, § 2.

dock besked på flera dunkla punkter. För den 2 september skriver han: "Comitén samlades åter. Wallin läste upp ett dåligt betänkande. Anmärkningar dervid", och för den 3 september: "Comitén fortsattes. Fryxells (betänkande) föga bättre, om Folkskolorna. Grubbe började sitt goda betänkande om Universiteten".[1]) Endast det sistnämnda har godkänts. Den 8 september uppdrog man åt von Hartmansdorff att färdigställa resterande delar av betänkandet med biträde av Axel Fryxell i de delar, som angick folkskolan.[2])

Resultatet blev sålunda ett i huvudsak av von Hartmansdorff skrivet betänkande, varom en pluralitet kunde enas. Gruppbildningen har nu också tagit slutlig form. Längst på vänsterkanten kan Agardh sägas ha intagit en ståndpunkt för sig. På rakt motsatta sidan möter man Geijer och Järta. En förmedlande ståndpunkt har i sin tur företrätts av Grubbe. Till en av honom skriven reservation anslöt sig sådana anhängare av den bestående skolan som Fleming, von Rosenstein, af Wingård, J. O. Wallin, Hagberg, Lindfors och Josef Wallin. Till pluraliteten slutligen hörde Lefrén, af Tannström, von Hartmansdorff, Berzelius, Tegnér, Ågren, Axel Fryxell, Enberg, af Kullberg, von Afzelius, von Weigel och Franc-Sparre.[3])

Som vi sett har den nya skolan för Agardh framstått som en valfrihetens och en det fria avancemangets skola.[4]) Inte minst mot denna bakgrund har tanken på en linjedelning liksom den av kommitténs majoritet föreslagna inskränkningen av den fria flyttningen av Agardh upplevts som ett förfuskande av hela hans grundsyn. Efter uppgörelsen med Järta synes han också merendels stillatigande ha åhört förhandlingarna. Den 1 september 1828 har han emellertid i ett till kommittén avgivet "Slut-Anförande" åter tagit till orda i ett försök som det heter att teckna konturerna till "den sammanhängande idéen af ett Skolverk, till hvilken det svenska småningom, om än aldrig så långsamt, skall närma sig".[5])

I nyssnämnda anförande kan Agardh främst sägas ha anknutit till sina år 1826 deklarerade åsikter beträffande skolans målsättning,

1) *Hartmansdorffs samling. Dagboksanteckningar etc. i almanackor* 1826—1832, den 2 och 3 sept. 1828.
2) *Ibid.* den 8 sept. 1828.
3) Jfr *Sjöstrand* 1965, III: 2, s. 87.
4) Se *ovan* ss. 353 och 402 f.
5) *1825 års uk. Prot. och handl.*, 2. Anförande av C. A. Agardh, den 1 sept. 1828: Slut-Anförande (tryckt i *Betänkande af Comitén ... den 20 December 1828* 1829, Bil., s. 51).

organisation och bildningsmedel.[6]) Sålunda betecknar han det som en oavvislig plikt för staten att sörja för både ämbetsmännens och det övriga folkets undervisning och fostran inom offentliga skolor. Den offentliga bildningens företräde framför den privata anses därvid inte i första hand ligga på själva undervisningssidan utan fastmer på den personliga och medborgerliga fostrans område. Just inom skolan "invecklas" nämligen lärjungen "i en mängd af förhållanden, liknande i smått medborgarens i det stora. Frictionen emellan Förmän och Underhafvande, emellan Kamrater inbördes, och hela chromatiska genomgången af menskliga passionerna, som af dessa förhållanden blifva en följd, ger åt Ynglingens charactere en utveckling, som man förgäfves bemödar sig att gifva den i enskild undervisning".[7]) Skall skolan som den bör vara en bild av medborgarlivet, får aldrig olika samhällsklassers barn uppdelas på skilda bildningsanstalter. Tvärtom måste alla krafter inriktas på att få till stånd "en enda ursprunglig Skola".[8]) Av grundläggande betydelse är vidare, att varje individs "oändligen nuancerade" begåvningsanlag beaktas och tillåts att utvecklas i största möjliga frihet.[9]) Ty inom en skola, varifrån ingen samhällsklass är utesluten, är "förtjenstens aristocrati den enda", som bör få göra sig gällande.[1]) Inom ramen av en allmän, offentlig enhetsskola har Agardh med andra ord ytterst åsyftat att tillvarata den enskilde individens förutsättningar och låta människo- och medborgarvärde förbli orubbade härav.

Beträffande realiserandet av dessa frihets- och jämlikhetsidéer framhåller Agardh liksom tidigare nödvändigheten av en radikal omgestaltning av skolans inre undervisningsorganisation och metodik. Så-

6) Se *ovan* s. 350 ff.
7) *Betänkande af Comitén ... den 20 December 1828* 1829, Bil., s. 57.
8) *Ibid.* s. 56. I botten på den av Agardh föreslagna enhetsskoleorganisationen ligger folkskolan med en ämneskrets bestående av kristendomskunskap, moral, fosterlandskännedom, aritmetik och skrivning. Den andra longitudinella avdelningen är borgarskolan, där matematik, moderna språk och populärvetenskap tillkommer. Inom den tredje avdelningen, den bildade klassens skola, finns även möjlighet att studera klassiska språk. Några skarpt avgränsade klasser finns ej inom denna enhetsskoleorganisation. Ej heller har Agardh avsett att skapa särskilda skolor utan i stället som antytts longitudinella avdelningar. Så innehåller exempelvis borgarskolan i sig även folkskolan och den bildade klassens skola jämväl borgarskolan. Inom varje stift bör åtminstone en fullständig skola finnas inrättad i enlighet med ovan nämnda riktlinjer (jfr *ibid.* s. 71).
9) *Ibid.* s. 58.
1) *Ibid.*

lunda återkommer han i sitt "Slut-Anförande" till kravet på valfrihet i fråga om läroämnen, d. v. s. "öppen rättighet för Fadern att för sina barn välja hvad för dem nyttigt är".[2]) Vidare hänvisar han till ämnesläsning, fri flyttning och växelundervisning. Genom nyssnämnda system har elevernas såväl inter- som intraindividuella begåvningsdifferenser ansetts kunna beaktas. Den fria flyttningen garanterade i sin tur, att mer begåvade och ambitiösa lärjungar aldrig hämmades i sina framsteg av mindre begåvade och flitiga kamrater. Vidare frammanade systemet tävlingslusten, vilket av Agardh uppfattats som betydelsefullt i vad det gällt att sporra eleverna till ansträngningar och därmed även till självförverkligande av anlag och krafter. Centralt i sammanhanget är dock, att "hvarje Skolgosse endast täflar med sina likar i förmåga. Täflande med dem, som äro öfver honom i anlag, förlorar han modet och lusten".[3])

Genom ämnesläsningsprincipen kunde som vi sett en och samme elev tillhöra vitt skilda klasser i olika läroämnen. På i synnerhet konservativt skolhåll ansågs detta utgöra ett hot mot en allmän formell bildning.[4]) Enligt Agardh skulle dock inte någon sådan fara föreligga. Tvärtom har han betraktat risken för ensidighet som betydligt mer överhängande inom en skolverksamhet baserad på klassläsning och kollektiv flyttning. Visserligen stadgar som han påpekar 1820 års skolordning, att ingen får flyttas till högre klass utan full kännedom av alla de i föregående avdelning förekommande läroämnena.[5]) Men alla vet, "att om en yngling uti en klass af åtta Läroämnen väl absolverat de fem, men försummat de tre, så uppsläppes han till en högre klass".[6]) Den allsidiga bildning, som man så allmänt bekänner som en fördel, är därför "blott apparent" inom den gamla skolan.[7]) I princip vidhåller också Agardh i sitt "Slut-Anförande", att elevernas flit och prestationsförmåga skall ligga till grund för deras flyttning såväl inom som mellan skilda klasser. Någon total frihet som underbyggnad för skolans bildningsverksamhet har han dock aldrig tänkt sig.[8]) I viss motsättning till senare uttalanden sä-

2) *Ibid.* s. 59.
3) *Ibid.* s. 61.
4) Se *ovan* ss. 377, 415 och *nedan* s. 455.
5) *Betänkande af Comitén ... den 20 December 1828* 1829, Bil., s. 60. Jfr *Kongl. Maj:ts förnyade nådiga Skol-ordning ... 1820* 1821, s. 23.
6) *Betänkande af Comitén ... den 20 December 1828* 1829, Bil., s. 60.
7) *Ibid.*
8) Jfr *ovan* ss. 353 f., 355 f. och 402 f.

ger han sig exempelvis betvivla lämpligheten av att överlämna åt lärjungarnas eget val "att vara flitiga och uppmärksamma, eller icke vara det".[9]) Som direkt skadligt "icke blott för Ynglingens studier, men hufvudsakligen för hans charactersbildning", anser han det likaså vara att helt överlämna åt eleven själv att bestämma, när han tror sig kunna genomgå examen till högre klass.[1]) En jämn och oavbruten vana sid arbete är nämligen ett av de viktigaste momenten i en skola. Uppenbart är med andra ord, att Agardh endast betraktat friheten som tillämplig i samband med skolans utbildande funktion. I vad det åter gällt fostran till arbetsamhet och medborgerlighet överhuvudtaget har han däremot siktat till ett likformigt beteende bland samtliga elever. I överensstämmelse med tidigare uttalanden betonar han, att alla lärjungar är skyldiga att inhämta de kunskaper, varförutan människo- och medborgarvärde blott skulle bli en fiktion.[2]) Valfriheten har därför upphävts i fråga om kristendomskunskap, morallära, fosterlandskännedom, aritmetik och välskrivning.[3]) För att skapa den jämlikhetssyftande fostran, som han eftersträvat, har han emellertid framför allt satt sin tillit till ett ömsesidigt bistånd mellan skolans medlemmar. Som nämnts hänvisar han därvid ej minst till "Frictionen ... emellan Kamrater".[4]) I en under rättvisans lagar dikterad inbördes tävlan synes Agardh likaså ha sett en utväg att uppnå den aktning, som alla måste lära sig att hysa för varandra. Att han förknippat nämnda friktion och inbördes tävlan mellan elever med växelundervisningen råder heller knappast något tvivel om. Under alla förhållanden konstaterar han, att moniteringen "infört täflan och hederskänslan".[5]) Metoden har härigenom tämligen klart antytts som ett nödvändigt medel inte blott till individuellt självförverkligande utan även till gemensam fostran. Typiskt nog säges också växelundervisningen inbegripa "så många af de grundsatser", vilka Agardh anser "som Skolans nödvändiga baser, att den i det mesta sammanfaller med den (skola)", han "önskade realiserad som Nationalskola. Dessa äro, till exempel, den Fria Flytt-

9) *Betänkande af Comitén ... den 20 December 1828* 1829, Bil., s. 69. Jfr *ovan* s. 350.
1) *Betänkande af Comitén ... den 20 December 1828* 1829, Bil., s. 69.
2) Jfr *ovan* s. 357.
3) *Betänkande af Comitén ... den 20 December 1828* 1829, Bil., s. 59. Jfr *ovan* s.
4) Se *ovan* s. 435.
5) *Betänkande af Comitén ... den 20 December 1828* 1829, Bil., s. 69.
6) *Ibid.*

ningen, Ämnesläsningen, Sjelfstudium och Hederskänslans begagnande som motiv".[6])

Det erkännande av växelundervisningen, som kommit till uttryck i Agardhs "Slut-Anförande", står i bestämd kontrast till hans tidigare ganska vaga uttalanden om metoden.[7]) Samtidigt bör emellertid tilläggas, att det även i nyssnämnda anförande förekommer inslag av tvivel angående moniteringens värde och användbarhet. Sålunda heter det på ett ställe, att det finns "mycket" i metoden, "som ännu fordrar philosophisk undersökning, för att kunna antagas i andra än nödfallsSkolor. Sådane äro, till exempel, moniteringens utsträckning eller inskränkning i vissa ämnen" och den modifikation av den fria flyttningen i vissa växelundervisningsskolor, "hvarigenom det öfverlemnas åt Lärjungarnes eget val att vara flitiga och uppmärksamma, eller icke vara det".[8]) Helt förbehållslöst har Agardh med andra ord inte accepterat växelundervisningen. I hans senare pedagogiska skrifter möter man till synes varken några negativa eller positiva värderingar av densamma. Med hänsyn härtill liksom med tanke på hans tidigare uttalanden om moniteringen torde det kunna diskuteras, huruvida Agardh i grund och botten varit så imponerad av metoden, som man delvis kan frestas att tro vid läsningen av hans "Slut-Anförande". Närmast förefaller hans grundinställning till växelundervisningen kunna rubriceras som likgiltig.[9]) Då han inom kommittén icke desto mindre hänvisar till metoden som en nödvändighet, torde detta främst ha sammanhängt med att han icke sett någon annan utväg att förverkliga sina frihets- och jämlikhetsidéer.[1]) Hans tidigare åsiktsutbyte med Tegnér på denna punkt synes ha betytt en hel del. Före översändandet av sitt "Slut-Anförande" till kommittén har också Agardh uppdragit åt Tegnér att genomläsa och rätta "alla de små fel", som eventuellt smugit sig in i detsamma.[2])

Om Agardh i skolfrågan företrätt en liberalt-radikal inställning, har Geijer och Järta intagit en klart konservativ ståndpunkt. De båda sistnämnda kom också i särskilda skrifter att reservera sig mot det

7) Se *ovan* ss. 360 f. och 404.
8) *Betänkande af Comitén ... den 20 December 1828* 1829, Bil., s. 69.
9) Jfr *ovan* ss. 360 f. och 404.
1) Jfr *ovan* ss. 404 och 435 f.
2) *Samling Tegnér, E.* Brev från C. A. Agardh till E. Tegnér, den 2 sept. 1828.

av kommitténs majoritet antagna betänkandet.[3]) Beträffande Järtas reservation "Om Sveriges Läroverk" (1832) utgör den ett närmast ordagrant återgivande av hans båda ovan berörda anföranden av den 26 januari 1828.[4]) Det finns därför här ingen anledning att redogöra för dess innehåll. Däremot förtjänar Geijers år 1829 tryckta reservation "Några anmärkningar om uppfostran och undervisning, med afseende på de yrkade förändringarne i allmänna läroverket" att uppmärksammas.

Under inflytande från Järta har Geijer under kommittéarbetet 1828 intagit en stramare hållning i skolfrågan än under de inledande förhandlingarna 1826. Sålunda kom Geijer som vi sett vintern 1828 att frångå sin tidigare fordran på ambulatorisk läsordning inom den s. k. rektorsklassen och i stället att rösta för ett generellt bibehållande av klassläsningsprincipen på lärdomsskolenivå.[5]) Upplysande nog har han i sin reservation 1829 även motsatt sig varje form av valfrihet i fråga om läroämnen.[6]) Av hans medgivanden från 1826 återstår till synes blott, att apologistskolan, t. o. m. i utvidgad form, är en uppgift för staten.[7]) De synpunkter och värderingar, som Geijer i sin reservation anlagt på det svenska bildningsväsendet, påminner eljest i hög grad om hans tidigare yttranden i kommittén. Mycket bestämt poängterar han således nödvändigheten av att undervisning och uppfostran uppenbarar sig i olika gestalt. Den offentliga formen kan nämligen aldrig omfatta all utbildning och fostran. Tvärtom tillkommer den första och grundläggande undervisningen föräldrarna, medan prästerna ombesörjer den för alla nödvändiga religionskunskapen. I de fall, där den enskilde ej förmår att påtaga sig ansvaret, har församling och kommun att inrätta särskilda folkskolor. Först om nyssnämnda organ ej mäktar att gå i land med uppgiften, ingriper staten, vars åliggande dock främst består i att

3) Jfr *nedan* s. 439 ff.

4) Jfr *ovan* s. 406 ff. I förordet till skriften "Om Sveriges Läroverk" omtalar Järta, att boken i korrektur legat färdig redan hösten 1829 *(Järta* 1832, s. V). Orsakerna till det förhållandevis långa dröjsmålet med arbetets offentliggörande har icke helt kunnat klarläggas. Närmast förefaller Järta ha varit osäker beträffande nyttan och värdet av skriftens utgivande. Under alla förhållanden säger han sig ha övervägt att sända samtliga dess tryckta ark till "kryddboden, hvarest de, såsom vehikler åt den handgripliga nyttan och den sinnliga smakens njutningsmedel, kunna duga till något" *(ibid.)*.

5) Se *ovan* ss. 377 not 9 och 430.

6) Jfr *ovan* s. 376 not 9 och *Erik Gustaf Geijer Samlade Skrifter*, I: 4, s. 264 f.

7) *Ibid.* s. 271. Jfr *Sjöstrand* 1965, III: 2, s. 91.

ombesörja och bekosta apologistundervisningen och den i "insränktare mening" så kallade lärda bildningen.[8]) Den genom statsmaktens försorg omedelbart föranstaltade bildningsverksamheten måste därvid som han framhåller beräknas på det allmännas bästa.[9]) Vad som krävs är därför icke splittring utan fastmer enhet och gemensamhet i fråga om såväl fostran som undervisning. Från denna utgångspunkt förkastar Geijer reformmännens krav på linjedelning, valfrihet, ämnesläsning och fri flyttning. Dylika ingrepp i den bestående skolans organisation skulle blott som det heter leda till "en saft- och kraftlös frihet" på bekostnad av gemensamheten i själva studierna.[1]) En ändamålsenlig undervisning och uppfostran förutsätter vidare enligt Geijer ett *direkt* förhållande mellan lärare och elever. Endast så kan nämligen den eftertraktade enheten i utbildning och fostran uppnås. Under inga villkor får läraren låta sig förnedras till "en partiell informationsmachin".[2]) I stället måste han med hela sin personlighet söka påverka eleverna. Ju yngre dessa är, desto viktigare är också denna från läraren utgående "enhet och sammanhållning".[3]) Blott på gymnasiet anses därför den ambulatoriska läsordningen äga sitt berättigande. Däremot bör en traditionell klassläsning stadgas som ovillkorlig på elementarskolenivå, där eleverna har behov av direkt "ledning och tukt".[4])

Främst med hänvisning till kravet på ett omedelbart förhållande mellan lärare och elever har Geijer förkastat växelundervisningen som bildningsmedel inom det offentliga läroverket. Visserligen utgör som han påpekar lärjungarnas ömsesidiga relationer det "andra stora förhållandet" på undervisningens område.[5]) Sistnämnda förhållande är emellertid underordnat det mellan lärare och elever, varför moniteringen aldrig kan utgöra den "direkt verkande principen".[6]) Däremot tilltar metoden i betydelse i samma mån som en direkt lärarledd undervisning blir av mindre vikt. Sitt egentliga tillämpningsområde har växelundervisningsformen därför på universitetsnivå, där det dock aldrig kan bli fråga om att föreskriva metoden. Över-

8) *Erik Gustaf Geijer Samlade Skrifter,* I: 4, s. 276.
9) *Ibid.* s. 250.
1) *Ibid.* s. 253.
2) *Ibid.* s. 248.
3) *Ibid.* s. 255.
4) *Ibid.* s. 248.
5) *Ibid.* s. 247.
6) *Ibid.* s. 251.

huvudtaget bör man enligt Geijer noga besinna sig, innan man underkastar den "reglementering".[7]) I grund och botten är nämligen metoden en fri och odödlig samhällsform och som sådan nödvändig för själva samhällslivets gestaltning, "der allt ömsesidigt utbyte af kunskaper är en verklig, aldrig upphörande vexelundervisning".[8]) Försöken att införa moniteringen inom skolans väggar betecknas även från denna utgångspunkt som ett misstag. "Ty ju mer man vill göra den till allmän skolform, ju fullständigare förvisar man den såsom fri; och likväl är friheten dess lif."[9]) Endast bredvid och utanför skolan har metoden sitt "rätta och väsendtliga" forum.[1])

Mot bakgrund av vad som här anförts skulle man ha kunnat förvänta sig, att Geijer utdömt växelundervisningen inom all skolverksamhet. Detta är likväl ej fallet. Precis som Järta har han godtagit metoden inom folkbildningsanstalterna i samband med "inhemtandet af de första, mera mekaniska elementar-färdigheterna i undervisningen".[2]) Beträffande skälen till moniteringens antagande på folkskolenivå är Geijer mycket fåordig. Närmast synes han ha uppfattat metoden som en utväg att bibringa ett större antal barn någon form av utbildning till minsta möjliga kostnad. Under alla förhållanden betecknar han växelundervisningen såsom "en exersis som genom subalterner gör läraren allestädes närvarande, hvarigenom det blir honom möjligt att på en gång sysselsätta ett ganska stort antal lärjungar".[3]) I ett odaterat och helt kort kommittéanförande från år 1828 betonar Geijer likaså vikten av att metoden inom folkskolorna blott brukas i läsning, skrivning och räkning, under det att katekesundervisningen helt anförtros åt den egentlige lärarens försorg.[4])

De ytterlighetsståndpunkter, som Agardh respektive Geijer och Järta kan sägas ha företrätt i skolfrågan, har som ovan antytts icke varit möjliga att förena.[5]) I fråga om växelundervisningens tillämpning inom elementarläroverket har emellertid kommitténs majoritet

7) *Ibid.* s. 252.
8) *Ibid.* Jfr *ovan* s. 33.
9) *Erik Gustaf Geijer Samlade Skrifter,* I: 4, s. 252.
1) *Ibid.*
2) *Ibid.* s. 251.
3) *Ibid.*
4) *1825 års uk. Handl.,* 3. Anförande av E. G. Geijer, odat. 1828: Reservation mot växelundervisningens användning vid utanläsning av katekesen.
5) Se *ovan* s. 424.

intagit en förmedlande hållning i så måtto som man godtagit metoden som en utväg till ett individualiserat kunskapsinhämtande.[6]) I betänkandet diskuteras jämväl moniteringens förtjänster på folkundervisningens område. Före en närmare redovisning av de synpunkter, som pluraliteten anlagt på läroverkets undervisningsorganisation och metodik, synes det därför angeläget att något dröja vid de åsikter, som kommit till uttryck beträffande folkbildningen i allmänhet och dess undervisningsmetodik i synnerhet.

Som tidigare framhållits har folkskolefrågan intagit en förhållandevis undanskymd plats under kommitténs inledande förhandlingar.[7]) Detta kan även sägas ha varit fallet verksamhetsåret 1828.[8]) Bortser man från de av Agardh, Geijer och Järta intagna ytterlighetsståndpunkterna förefaller heller aldrig meningsmotsättningarna angående folkundervisningen ha varit så stora. Det av Axel Fryxell utarbetade betänkandet rörande denna bildningssektor har också typiskt nog godtagits av både kommitténs majoritet och minoritet.[9]) Vid uppgörandet av detsamma har Fryxell haft tillgång till de under loppet av den 19 oktober 1825 till den 30 maj 1827 inkomna konsistorieyttrandena över 1812 års uppfostringskommittés slutbetänkande angående folkundervisningen.[1]) Inte minst som bakgrund till snillekommitténs betänkande förtjänar därför dessa yttranden att uppmärksammas.

Till att börja med kan därvid konstateras, att flertalet konsistorier icke lämnat några mer exakta uppgifter i fråga om antalet existe-

6) Se *nedan* s. 453.

7) Se *ovan* s. 347 not 5.

8) Som framgår av protokollet har von Hartmansdorff den 29 januari 1828 väckt diverse frågeställningar angående folkundervisningen, vilka dock kommit att bordläggas *(1825 års uk. Prot. och handl.*, 2, prot., den 29 jan. 1828, § 4). Den 2 februari uppläste Axel Fryxell ett anförande om religionsundervisningen i folkskolor och om det minimum av kunskap, som ungdomen borde besitta för att kunna mottagas av prästerskapet i och för konfirmationsundervisning *(a. a.* prot., den 2 feb. 1828, § 4). Den 5 februari har debatten i folkundervisningsfrågan återupptagits *(a. a.* prot., den 5 feb. 1828, § 2) och den 14 februari upplästes "öfverenskomne Momenter" *(a. a.* prot., den 14 feb. 1828, § 2). Därmed kan också denna fråga sägas ha färdigdiskuterats inom kommittén. Utarbetandet av de närmare riktlinjerna angående folkundervisningen har uppdragits åt den folkskolesektion, som tillsatts den 14 oktober 1826 (se *ovan* s. 385 not 1).

9) Jfr *nedan* ss. 448 f. och 454. Den 25 oktober justerades det av Axel Fryxell utarbetade betänkandet angående folkundervisningen *(1825 års uk. Prot. och handl.*, 2, prot., den 25 okt. 1828, § 2). Slutjusteringen av hela betänkandet skedde den 6 och 20 december 1828.

1) *A. a. Uppgifter om folkskolorna 1825—1827.* Jfr *ovan* s. 347 not 5.

rande skolor. En sammanställning, som man gjort inom 1825 års uppfostringskommitté över rikets folkskolor, framstår också som tämligen vilseledande.[2]) Relativt sett torde dock Lunds, Skara och Visby liksom Uppsala, Strängnäs, Linköpings och Göteborgs stift kunna sägas ha tillhört de bättre rustade i fråga om fasta och ambulerande skolor.[3]) Betydligt svagare utvecklat har folkskoleväsendet vid mitten av 1820-talet varit i Västerås, Härnösands, Karlstads, Kalmars och Växjö stift.[4]) Dessa stift har tillhört landets mest glest bebyggda. Inte minst detta förhållande torde ha verkat hämmande i vad det gällt att få till stånd fasta skolor. I yttrandena från sistnämnda konsistorier möter man som regel även den största tveksamheten inför en fortsatt utbyggnad av ett mer ordnat skolväsende. De

2) Enligt protokollet redovisade von Hartmansdorff den 18 mars det sammanlagda antalet folkskolor i riket med undantag av Stockholms stad och Härnösands stift *(1825 års uk. Prot. och handl.*, 2, prot. den 18 mars 1828, § 2). Senare synes han även ha erhållit uppgifter angående antalet skolor i Stockholm och Härnösands stift. Under alla förhållanden återfinns bland kommitténs handlingar "Tabeller öfver Folk-Skolorna i Sverige", vilka omfattar samtliga stift jämte Stockholms stad *(a. a. Handlingar*, 3. Tabeller öfver Folk-Skolorna i Sverige). Enligt denna översikt skulle det omkring år 1828 i hela landet ha funnits 102 stadsskolor samt 307 fasta och 65 ambulerande landsbygdsskolor *(ibid.)*. Dessa uppgifter förefaller emellertid som ovan antytts som tämligen vilseledande. Blott en jämförelse med det siffermaterial, som redovisats beträffande antalet skolor 1813—1814 väcker misstanke om felaktigheter (jfr *ovan* s. 59 not 8). Att sådana verkligen föreligger i 1828 års "Tabeller" råder ingen tvekan om. Som exempel härpå kan nämnas Växjö stift, för vilket nämnda "Tabeller" icke upptar någon ambulerande skola, medan Tegnér 1826 rapporterar förekomsten av omkring 50 skolor av denna typ i stiftet *(1825 års uk. Uppgifter om folkskolorna 1825—1827:* Växjö konsist., den 12 juni 1826). Beträffande Linköpings stift anmärks också i tabellerna, att uppgifter saknats om flera socknars skolor *(a. a. Handlingar*, 3. Tabeller öfver Folk-Skolorna i Sverige). Med tanke härpå kan man ifrågasätta riktigheten av att som Aquilonius bruka dessa "Tabeller" för att åskådliggöra "folkskolans ungefärliga förhållanden omkring 1828" (jfr *Aquilonius* 1942, s. 137).

3) I motsats till flertalet av konsistorierna har Uppsala domkapitel lämnat detaljerade uppgifter angående antalet skolor. Att döma av dessa upplysningar skulle vid mitten av 1820-talet ha funnits pedagogier inom ärkestiftets samtliga städer *(1825 års uk. Uppgifter om folkskolorna 1825—1827:* Uppsala konsist., den 30 maj 1827). I Uppsala fanns vidare en söndagsskola samt en "arbetsundervisningsanstalt" för värnlösa flickor. Landsbygdsskolornas antal uppgick till 69, varav 14 var ambulerande och 45 fasta lands- eller sockenskolor "med ordentlige, mer eller mindre aflönade lärare". Övriga 10 landsbygdsskolor utgjordes av s. k. bruksskolor, samtliga inrättade i enlighet med växelundervisningens principer *(ibid.)*.

4) Enligt Växjö konsistorium har av "mera än 180 Landsförsamlingar" endast "5 eller 6" haft "en stående Skolinrättning" *(a. a.:* Växjö konsist., den 12 juni 1826). Kalmar stiftsledning omtalar i sin tur, att de ambulerande skolorna varit "de enda", som inom stiftet ansetts "användbara" *(a. a.:* Kalmar konsist., den 25 mars 1826).

riktlinjer, som uppdragits i 1812 års uppfostringskommittés slutbetänkande, har eljest i det stora hela tillvunnit sig konsistoriernas gillande. Sålunda har flera av domkapitlen slagit vakt om hemundervisningsprincipen som det normala, speciellt inom mer glest bebyggda områden.[5]) I allmänhet anses emellertid särskilda folkbildningsanstalter som nödvändiga för att ersätta en inte sällan bristfällig hemundervisning och för att bereda tillfälle till en mer allmän medborgerlig bildning.[6])* Några närmare direktiv beträffande dessa sko-

5) Mycket bestämt värnar Uppsala konsistorium om en traditionell hemundervisning som mönster för den svenska allmogens undervisning och fostran. På intet sätt önskar man som det heter försvaga "en så wacker sed" *(a. a.:* Uppsala konsist., den 30 maj 1827). Tvärtom säger man sig vilja slå vakt om familjeundervisningen som varande "det sköna band som tillknyter naturens första länkar" *(ibid.)*. Endast för tredskande föräldrars barn anses ett egentligt skoltvång av nöden. Liknande synpunkter kommer också till uttryck i yttrandet från Härnösands konsistorium, där en hemundervisning "såsom tillförene" betecknas som mest ändamålsenlig för de breda folklagren *(a. a.:* Härnösands konsist., den 30 nov. 1825).

6) Konsistorieutlåtandet från Lund, undertecknat av biskop W. Faxe (d. 1854), är det längsta av samtliga yttranden liksom ett av de mest positiva inför tanken på fasta folkskolors inrättande. I motsats till 1812 års uppfostringskommitté ifrågasätter man här hemundervisningens vara inte minst med tanke på många föräldrars osäkerhet i "grunderna för stafning" *(a. a.:* Lunds konsist., den 15 dec. 1825). Särskilda skolor anses därför nödvändiga. Endast genom inrättandet av skolor kan man vidare som det heter minska antalet brottslingar och missdådare" liksom tillmötesgå många föräldrars "önskan och hopp i afseende på medborgerlig bildning" *(ibid.)*. Till en medborgerlig bildning skall visserligen ingen tvingas, men "tillfälle att gagna (begagna) den bör finnas" såväl inom fasta som ambulerande folkbildningsanstalter *(ibid.)*. Den ambulatoriska skolgången betraktas som till fyllest, blott där skickliga lärare finns att tillgå. Man föreslår i sammanhanget, att "ett minimum af kunskaper" avkrävs de ambulerande skolmästarna" *(ibid.)*. Av yttrandet i dess helhet framgår dock klart, att man betraktat en ambulatorisk skolgång mer som en nödåtgärd än pedagogisk önskvärdhet. Enligt konsistoriet bör sålunda en dylik undervisning endast få komma till användning, där "oöfvervinneliga hinder ännmöta" för fasta skolors inrättande *(ibid.)*.
Som klart positiv inför tanken på fasta folkskolors inrättande står likaså Skara konsistorium. Man medger å ena sidan, att Sveriges "till läge, bruk och sedwanor widt åtskiljda Landskap" omöjliggör en allmän stadga för den första barnundervisningen *(a. a.:* Skara konsist., den 30 aug. 1826). Å andra sidan bör dock en framtida organisation av folkskolor byggas på grundval av "wissa allmänna föreskrifter" *(ibid.)*. I sju punkter framlägger man ett program, som anses böra vara normerande för riket i dess helhet:
1. Folkskolor "skola inrättas" i samtliga församlingar.
2. Folkskolor inrättas under prästerskapets ledning genom varje enskild församlings försorg.
3. Ordentlig lön tillerkänns skolornas lärare.
4. Lärrare tillsätts på "Constitutorial", d. v. s. blir möjliga att avsätta utan "rannsakning och appelationsrätt".
5. Växelundervisning införs allmänt, "så widt local och öfrige omständigheter det tillåta".

lors utformning anges dock som regel ej. I överensstämmelse med 1823 års riksdag och 1812 års uppfostringskommitté har flertalet av konsistorierna överlämnat initiativet härvidlag åt de enskilda församlingarnas omsorg. Endast i ett par fall möter man direkta krav på statliga bidrag och allmänna föreskrifter om folkskolors inrättande i samtliga församlingar.[7])

6. Ett minimum av kunskap fastställs till läsning, kristendomskunskap, skrivning och räkning.
7. För varje skola upprättas en speciell instruktion *(ibid.)*.

Vikten av att få till stånd fasta skolor understryks också i konsistorieutlåtandet från Växjö. I likhet med hemundervisningen karakteriserar man sålunda här en ambulatorisk skolgång som "blott nödhjelp" *(a. a.:* Växjö konsist., den 12 juni 1826). Man varnar också för ett missbruk av församlingarnas rätt att själva ombesörja folkundervisningen. Menighetens frihet att själva organisera sina skolor får under inga förhållanden leda till håglöshet inför den goda saken. Trots ett förhållandevis svagt utvecklat folkskoleväsende (se *ovan* s. 443 not 4) har stiftsledningen i Växjö med Tegnér i spetsen inte låtit sig nedslås. Fastmer säger man sig på det varmaste vilja uppmuntra fasta skolors inrättande *(1825 års uk. Uppgifter om folkskolorna 1825—1827:* Växjö konsist., den 12 juni 1826).

En mer moderat hållning inför tanken på fasta skolor möter man däremot i yttrandet från Linköpings konsistorium. Sålunda påpekar man här, att allmogen självmant måste inse fördelen och nyttan av fasta skolor *(a. a.:* Linköpings konsist., den 15 juli 1826). Man skall vidare värna om klockareskolan. Anställningen av särskilda lärare vid befintliga och tilltänkta skolor skulle nämligen medföra ett senareläggande av hela folkundervisningsfrågan. Liknande tongångar gör sig också gällande i utlåtandet från Strängnäs konsistorium, där det även framhålles, att allmogens barn passar "mindre för lärdom och theoretiska kunskaper, än för handläggning vid åkerbruks-arbete, slöjder och näringarna i allmänhet" *(a. a.:* Strängnäs konsist., den 23 nov. 1825).

Svårbemästrade yttre förhållanden i form av glesbebyggelse och bristande ekonomiska tillgångar synes på flera håll ha föranlett en dämpad men påtaglig pessimism i fråga om möjligheten att få till stånd fasta skolor. Som mest negativt framstår därvid utlåtandet från Västerås konsistorium, där det bl. a. heter, att "i de flästa Församlingar icke finnas ständiga Scholmästare, utan besörjes barnaundervisningen genom ambulatoriska eller privata inrättningar" *(a. a.:* Västerås konsist., den 18 nov. 1825). Stiftsledningen nämner ingenting om att vilja få till stånd några förändringar utan nöjer sig med en önskan om vidgad katekesläsning. Från Härnösand omtalas i sin tur, att man här knappast ser sig kunna leva upp till de av 1812 års kommitté föreslagna åtgärderna beträffande folkundervisningen *(a. a.:* Härnösands konsist., den 30 nov. 1825). Man skyller därvid på allmogens tredska som en bidragande orsak. Från Karlstads konsistorium inrapporteras likaså betydande svårigheter att få till stånd fasta skolor *(a. a.:* Karlstads konsist., den 30 jan. 1826). De skäl, som redovisas, framstår som typiska för stora delar av riket och anges betingade av såväl otillräckliga ekonomiska tillgångar hos en fattig allmoge och lokala geografiska hinder som rent vidskepliga fördomar i form av fruktan för veneriska sjukdomars spridande i skolorna, skrivkonstens skadliga inflytande på arbetarklassens barn och därmed sammanhängande risker att frambringa ett "halflärdt Herrefolk" *(ibid.)*.

7) Karlstads konsistorium framför krav på att statliga bidrag måtte utgå till "en eller annan Socken, hvarest en oblid och hård natur stänger tillgången till lönande näringsföretag" *(ibid.)*.

Även om tanken på en allmänt genomförd och av staten understödd folkskola närmast genomgående avvisats, har man likväl i regel hyst tillförsikt beträffande möjligheten att få till stånd både en utökning av antalet skolor och en mer ändamålsenlig undervisning och fostran. Denna optimism har till synes i första hand dikterats av växelundervisningen, vilken hälsats med mer eller mindre tillfredsställelse av flertalet konsistorier. Sålunda anses moniteringen enligt Uppsala domkapitel äga "företräde framför den förut vanliga barnaundervisningen", varför metoden "blifvit och blifver införd der localhinder ej möta dess antagande".[8]) En liknande, allmänt positiv inställning till växelundervisningen kommer också till uttryck i utlåtandena från Skara, Strängnäs, Karlstads och Visby domkapitel.[9]) Huruvida metoden för nyssnämnda stiftsledningar främst framstått som en utväg till en mer allmän och prisbillig folkundervisning eller som ett medel till en mer ändamålsenlig pedagogisk utformning av skolverksamheten kan ej avgöras med utgångspunkt från de avgivna yttrandena. Att båda dessa aspekter på moniteringen varit levande på flera håll råder dock ingen tvekan om. Så framhåller exempelvis Linköpings konsistorium, att "erfarenheten redan gifwit ett afgjordt företräde åt Wäxel-underwisningen, så wäl i afseende om lättheten för en enda Lärare, att underwisa ett större antal Barn, som dessas wänjande wid uppmärksamhet och lydnad".[1]) Uppfattningen av växelundervisningen som en utväg till en mer allmän folkundervisning skymtar man likaså i det av Tegnér avgivna utlåtan-

Som vi sett har i sin tur Skara konsistorium velat få till stånd vissa allmänna föreskrifter i fråga om folkundervisningens gestaltning (se *ovan* s. 444 not 6).

8) *1825 års uk. Uppgifter om folkskolorna 1825—1827:* Uppsala konsist., den 30 maj 1827.

9) Stiftsledningen i Skara omtalar, att moniteringen blivit "med mycket förtroende omfattad och med framgång begagnad" och därför "allestädes kommer att införas . . ., så widt local och öfrige omständigheter det tillåta" *(a. a.:* Skara konsist., den 30 aug. 1826). Med tillfredsställelse konstaterar också Strängnäs domkapitel, att "den Lancasterska underwisningsmethoden" blivit införd i stiftets skolor *(a. a.:* Strängnäs konsist., den 23 nov. 1825). Man säger sig här även "på det kraftigaste" vilja uppmuntra dess fortsatta utbredning och "gå i författning om dess antagande" *(ibid.)*. Karlstads konsistorium kan i sin tur meddela, att moniteringen introducerats vid 12 av stiftets skolor, och att man dessutom i 20 socknar "gått i verksam befattning med denna methods införande" *(a. a.:* Karlstads konsist., den 30 jan. 1826). Man förklarar sig här också villig att framdeles åtlyda 1824 års kungliga cirkulär. Enligt åter Visby domkapitel skulle växelundervisningen ha införts "med god framgång" vid flera av Gotlands fasta folkskolor *(a. a.:* Visby konsist., den 19 maj 1826).

1) *A. a.:* Linköpings konsist., den 15 juli 1826.

det från Växjö. Sålunda möjliggör metoden som det heter en samtidig undervisning av "en större mängd barn".[2]) Framför allt understryks emellertid moniteringens rent pedagogiska förtjänster i form av självverksamhet och därmed sammanhängande hastigare framsteg och större klarhet i fråga om kunskapsinhämtandet. Växelundervisningen är kort sagt för undervisningen, "hwad arbetets fördelning är för industrien: den påskyndar på en gång och förbättrar arbetet".[3]) Metoden bör å andra sidan icke användas inom mindre talrikt frekventerade skolor, där läraren själv förmår att ombesörja både utbildning och fostran. Den undervisning, som direkt *"meddelas"* anses för övrigt alltid som säkrare än den, som "blott *controlleras* af Läraren".[4]) På sistnämnda punkt har Tegnér fått instämmande från Lunds konsistorium.[5]) På det hela taget varnar man här för en bokstavlig tillämpning av de brittiska skolförebilderna. Samtidigt vill man emellertid slå vakt om moniteringens ordning, livlighet och tävlingsinslag. Inom Lunds konsistorium är man vidare övertygad om att eleverna inte blott behöver lärarens direkta undervisning utan även handledning av varandra. Det egna stiftets växelundervisningsskolor anses också ha visat prov på metodens värde. Särskilt prisas de framsteg, som vunnits vid folkskolorna i Karlskrona, Ystad och Kristianstad i samband med växelundervisningens tillämpning i de ämnen, som står "under den yttre åskådningen wälde" (läsning, skrivning och räkning).[6])

Även om de flesta konsistorier varit positivt inställda till moniteringen, har det likväl aldrig varit fråga om ett okritiskt antagande av metoden. Som vi sett har exempelvis Lunds domkapitel närmast sökt värna om en nationellt präglad tillämpning av de brittiska skolförebilderna. Göteborgs konsistorium varnar å sin sida för ett "ovillkorligt" införande av desamma inom vårt lands skolor.[7]) Uppenbart har vidare till synes samtliga konsistorier i fråga om folkbildningens huvuduppgift att bibrigna de unga en likvärdig moralisk fostran främst satt sin tillit till en lärarcentrerad bildningsverksamhet. Typiskt nog framhåller man i överensstämmelse med 1812 års uppfost-

2) *A. a.:* Växjö konsist., den 12 juni 1826.
3) *Ibid.*
4) *Ibid.* Kursiv. i orig.
5) *A. a.:* Lunds konsist., den 15 dec. 1825.
6) *Ibid.*
7) *A. a.:* Göteborgs konsist., den 19 okt. 1825.

ringskommitté moniteringen som direkt olämplig i samband med religionsundervisningen.[8]) Till detta skall slutligen läggas, att man inom mer glest bebyggda stift med få fasta skolor i flera fall intagit en närmast passiv inställning till metoden. Så nöjer sig exempelvis Kalmars konsistorium med att konstatera, att växelundervisningen "icke så snart kan införas".[9]) Västerås och Härnösands konsistorier berör överhuvudtaget icke metoden.[1])

I likhet med flertalet av konsistorierna har ej heller snillekommittén ansett några *huvudsakliga* förändringar i folkundervisningen som nödvändiga. Upplysande nog säger man sig inom kommittén instämma i vad "f. d. UppfostringsComitén (1812 års uppfostringskommitté) och pluraliteten af Consistorierna derom förut yttrat".[2]) Staten har visserligen både rätt att kräva och skyldighet att ansvara för religionsundervisningen. Men den läskunnighet och de förberedande kristendomskunskaper, som behövs för nattvardsundervisningen, bör föräldrar och målsmän "helst sjelfve bibringa barnen".[3]) En egentlig skolundervisning betraktar kommittén blott som "en nödhjelp" för fattiga och värnlösa barn.[4]) Till skillnad från 1812 års uppfostringskommitté och i överensstämmelse med Karlstads konsistorium förutsätter man att statliga bidrag kan utgå i nödfall. I princip anses dock folkskolorna böra bekostas av församlingarna själva.[5]) Som andra huvuduppgift har dessa skolor att ombesörja en allmän medborgerlig bildning, vilken dock aldrig får bli föremål för "bestämda Fordringar af Staten, utan endast för dess uppmuntran".[6]) Slutligen och för det tredje har folkskolorna att bibringa förkunskaper för inträde i elementarläroverken. De synpunkter, som kommittén åter anlagt på växelundervisningens tillämpning, är tämligen summariska. Helt generellt framhåller man metoden som tjänlig inom de skolor, "hvarest ett större antal barn kan samlas".[7]) Någon ovillkorlig "fö-

8) Se t. ex. *a. a.:* Uppsala konsist., den 30 maj 1827; Linköpings konsist., den 15 juli 1826; Skara konsist., den 30 aug. 1826; Växjö konsist., den 12 juni 1826; Lunds konsist., den 15 dec. 1826. Jfr *ovan* s. 321.
9) *1825 års uk. Uppgifter om folkskolorna 1825—1827:* Kalmar konsist. den 25 mars 1826.
1) Jfr *a. a.:* Västerås konsist., den 18 nov. 1825; Härnösands konsist., den 30 nov. 1825.
2) *Betänkande af Comitén . . . den 20 December 1828* 1829, s. 23.
3) *Ibid.* s. 11.
4) *Ibid.*
5) *Ibid.* s. 12.
6) *Ibid.* s. 13.
7) *Ibid.* s. 18.

reskrift" om dess antagande vill man likväl ej medverka till, "i synnerhet då tillgång på skickliga Lärare efter Vexel-undervisningssätt ännu saknas".[8]) Man hänvisar också till 1824 års cirkulär, som anses utgöra ett tillräckligt verksamt direktiv till metodens befordran. Betydligt mer ingående berör kommittén frågan om lärarnas utbildning och tillsättning. Sålunda föreslår man, att samtliga lärare inom fasta folkskolor bör förvärva skicklighet för sin syssla och avlägga prov härpå i stiftsstäderna. Sedermera må "ingen, utan att hafva aflagt dylikt prof, få antagas till Lärare i Fasta Skolor".[9]) Till ambulerande lärare bör i sin tur ingen antas utan att efter "undergånget förhör" ha blivit godkänd av kyrkoherden i församlingen.[1]) För en mer ändamålsenlig lärarutbildning säger sig kommittén slutligen vilja ha till stånd en av staten understödd eller helt underhållen "Normal-Skola".[2]) Huruvida man tänkt sig moniteringen som metodiskt fundament inom hela detta lärarutbildningsprogram lämnas intressant nog inga direkta upplysningar om. Med tanke på kommitténs anmärkning om bristande tillgång på skickliga växelundervisningslärare torde man inte helt kunna bortse från att så har varit fallet.

Beträffande åter elementarläroverken har dessa enligt betänkandet att skänka en grundläggande vetenskaplig bildning. I motsats till folkskolorna, som utöver religionskunskap endast har att bibringa "partiella kunskaper, eller praktiska färdigheter, till omedelbar användning för tillfälligtvis bestämda ändamål", måste de allmänna läroverkens bildningsverksamhet primärt inriktas på "en allsidig utveckling af de stadigvarande menskliga förmögenheterna utan undantag".[3]) Samtidigt med detta formella bildningsmål framhålles emellertid också vikten av att elementarläroverken inrättas med tanke på såväl lärarnas olika egenskaper som elevernas varierande behov och anlag. Närmast med utgångspunkt från sistnämnda målsättning vänder man sig i betänkandet mot att apologistskolorna ej upphöjts till fullt vetenskapliga anstalter. Blott en tredjedel av lärjungarna har visat sig behöva de gamla språken, medan de övriga två tredjedelarna enligt vad som framkommit helt kan undvara dem.

8) *Ibid.*
9) *Ibid.* s. 19.
1) *Ibid.*
2) *Ibid.* s. 20.
3) *Ibid.* s. 24.

Likaså riktar man en bestämd kritik mot den inom lärdomsskolor och apologistier förhärskande klassläsningsprincipen. Kommittén anmärker därvid för det första, att det ligger i människonaturens ofullkomlighet, att varje lärare icke kan undervisa lika väl i allt. Skall undervisningen bli skött på ett ändamålsenligt sätt, bör den därför fördelas efter ämnen på skilda lärare. En ambulatorisk läsordning betraktas vidare som garanti för att varje lärare får undervisa i just de ämnen, sam han äger verklig fallenhet för. Därigenom väcks och vidmakthålls i sin tur lärarnas intresse för skolarbetet, samtidigt som förutsättningar skapas för dem att överblicka sina respektive ämnesområden. För det andra innebär rådande klassläsningsprincip ett hot mot en mer ändamålsenlig intellektuell och moralisk bildning av eleverna. Liksom klassläsningen ej gör vederbörligt avseende på lärarnas olika egenskaper, gör den det ej heller på lärjungarnas eller nyanserna av deras olika anlag och färdigheter. För att kunna delta med sina kamrater i alla studier, intas lärjungarna i skolan efter måttet av sina kunskaper i det ämne, varav de vet minst. Om någon har övervägande fallenhet för något visst ämne, och han genom framsteg däri underlättar utvecklingen i andra ämnen och således i det hela, får han likväl ej följa denna naturens vink. Ingen elev får i själva verket genom klassläsningen mer eller mindre tid på sig i något ämne, än den skolan på förhand anslagit. Ingen får heller förhöras och flyttas till högre klass, förrän han inväntat den därtill i förväg bestämda tiden, då även hans klasskamrater flyttas med. Därigenom måste det hända, att skickligare elever kvarhålls längre än tillbörligt på samma punkt, liksom att trögare och mindre begåvade för att få åtfölja de förra uppflyttas i otid. De mäktiga drivfjädrarna till flit, nämligen framgång och tävlan, undanröjs på så sätt genom klassläsningsprincipen, varför också lärarna tvingas att uppbjuda alla sina krafter för att vidmakthålla elevernas studielust. Som kontrast till ett dylikt tillintetgörande av elevernas studieambition och möjlighet till självförverkligande hänvisar man till ämnesläsnings- och växelundervisningssystemet. Just nämnda system i förening med fri flyttning inom och mellan skilda klasser skapar nämligen möjlighet för alla att fritt förverkliga sina anlag och krafter "oberoende af något annat än . . . egen förmåga att göra framsteg".[4]) Vetskapen om att framgången beror av eget bemödande sporrar vi-

4) *Ibid.* s. 26.

dare till ökade ansträngningar och skyndsamhet i studierna. Den egentlige lärarens huvuduppgift blir därför närmast att "rikta" och "hejda" lärjungarnas studiehåg och självverksamhet.[5]) Att kritiska röster höjts mot det nya systemet som ledande till ett bristfälligt och förytligat kunskapsinhämtande säger man sig vara väl medveten om. Kommitténs pluralitet anser dock, att "strängt utstakade lärokurser" förhindrar en sådan ytlighet.[6]) För att ingen elev skall åsidosätta något av skolans läroämnen rekommenderar man likaså, att "ingen får skiljas från en afdelning, förr än han gjort reda för alla de samfällda Läro-ämnen, som där föredragas".[7]) Man säger sig med andra ord inte vilja påyrka någon annan "frihet än den naturliga att få fortgå efter förmåga, intet annat tvång, än det som bestämmes af kunskapens egen ordning".[8]) Sistnämnda citat utgör ett nästan ordagrant återgivande av en passus ur Tegnérs och Agardhs gemensamma utlåtande 1826.[9]) Liksom dessa konstaterar man också i slutbetänkandet ämnesläsnings- och växelundervisningssystemets fördelar i moraliskt fostrande hänseende. I motsats till klassläsningen erhåller nämligen eleverna genom nyssnämnda system rang efter värde och förmåga och lär sig därigenom att respektera rättvisans lagar liksom konsten att inte blott uppskatta egna utan även andras förtjänster.[1]) Den ständiga självverksamheten jämte vissheten om att all framgång ytterst beror på egna ansträngningar uppmuntrar vidare lärjungarna till arbetsamhet och städse pliktuppfyllelse.[2])

Man kunde av vad som här anförts ha förväntat sig, att kommitténs pluralitet avgivit ett radikalt förslag till nydaning av de svenska elementarläroverken. Så har likväl inte blivit fallet. Som framgår av betänkandet har man visserligen varit övertygad om att de allmänna läroverken såväl i fråga om läroämnen som undervisningsmedel bör motsvara den nyare tidens fordringar. Till någon hastig brytning i bestående förhållanden har man emellertid ej velat medverka. Den pluralitet, som ansett väsentliga reformer nödvändiga, har vidare stundom varit knapp, varför man funnit det riktigast att en-

5) *Ibid.* s. 48.
6) *Ibid.*
7) *Ibid.*
8) *Ibid.* s. 49.
9) Jfr *Esaias Tegnér Samlade Skrifter*, VI, s. 152.
1) *Betänkande af Comitén ... den 20 December 1828* 1829, s. 50.
2) *Ibid.* s. 26.

dast föreslå sådana förändringar, som, utan att upplösa läroverkens närvarande organisation, likväl i sig innebure fröet till framtida och betydligare förbättringar. Genom verksamheten vid den av kommittén föreslagna experimentskolan i Stockholm skapas likaså som man påpekar icke blott tillfälle att pröva de nyare åsikternas riktighet utan även möjlighet att sprida gagnet därav till de övriga läroverken. I avvaktan på resultaten av denna försöksverksamhet har man ansett det som tillrådligast att skjuta en mer genomgripande skolreform på framtiden. För att upphöja apologistierna till fullt vetenskapliga anstalter bör visserligen enligt betänkandet elementarläroverken organiseras på två bildningslinjer, en för de klassiska språkens litteratur i förening med den moderna, och en för denna senare, skild från den klassiska.[3]) Skolans förberedande klass bör i sin tur vara gemensam, varefter lärjungarna samundervisas i allt utom språken.[4]) I överensstämmelse med Tegnérs förslag rekommenderar man vidare inrättandet av fullständiga apologistskolor som särskilda läroanstalter i Stockholm, Göteborg, Gävle, Norrköping, Karlskrona och Malmö. Viss valfrihet har likaså betraktats som berättigad inom de fullständiga elementarläroverken. På den klassiska linjen kan således eleverna enligt förslaget erhålla dispens från grekiska och hebreiska, på den realt-nyspråkliga linjen från ett av de moderna språken (franska, tyska och engelska). Den gamla åtskillnaden mellan skola och gymnasium har man emellertid inte velat avskaffa. Ej heller företer betänkandet något mer drastiskt förslag till förändring i avseende på undervisningens inre organisation och lärosättet. Väl har som vi sett kommitténs pluralitet uppfattat ämnesläsnings- och växelundervisningssystemet i förening med fri flyttning som en utväg till en skolreform i frihetens och jämlikhetens tecken. Att sträcka fordringarna så långt som till ett generellt antagande av systemet i hela dess vidd anses likväl inte tillrådligt, "förrän Monitörer hunnit bildas, kurser utarbetas och läserummen utvidgas".[5]) Dessutom föreligger som det heter ingen "större erfarenhet" beträffande ifrågavarande undervisningsorganisations "nytta och allmänna användbarhet" inom vårt lands lärdomsskolor.[6]) Kommittén säger sig där-

3) *Ibid.* s. 59.
4) *Ibid.* För en mer ingående kännedom angående kommitténs förslag beträffande elementarläroverkens ämneskrets hänvisas till *Sjöstrand* 1965, III: 2, s. 94.
5) *Betänkande af Comitén ... den 20 December 1828* 1829, s. 51.
6) *Ibid.*

för endast kunna förorda ämnesläsning för lärare eller ambulatorisk läsordning, vilken "efter hand" bör införas i "alla Elementar-Skolor" med undantag av den förberedande klassen.[7]) Inom ramen av en sammanhållen klassundervisning må likaså växelundervisningen "kunna begagnas i de ämnen och till det mått. som Läraren finner gagneligt och Ephorus gillar".[8]) Någon närmare motivering till metodens antagande lämnas ej. Man framhåller dock, att elevernas självverksamhet blott vore "half, om hon endast bestod i Lärostyckens inhemtande; och den förvärfvade kunskapen vore opålitlig, om Lärjungen saknade förmåga att åter meddela andra hvad han sjelf lärt".[9]) Vidare påminner man om att växelundervisningen anbefallts i såväl 1571 års kyrkoordning som 1649 års skolordning.[1]) Som ovan framhållits har man i dessa förordningar främst uppmärksammat metoden som en möjlighet till ett individualiserat kunskapsinhämtande.[2]) Att en dylik inställning till moniteringen även varit förhärskande inom kommittén råder heller ingen tvekan om. En skolreform baserad på den mer omfattande frihet i fråga om individualitetens tillvaratagande, som pluraliteten i princip bekänt sig till och bedömt som möjlig att förverkliga genom metodens förening med ämnesläsning och fri flyttning, har emellertid ställts på framtiden. Sålunda har man som vi hört ansett det rådligast att inskränka växelundervisningens tillämpning inom en traditionell klassindelnings gränser. Typiskt nog avvisar man också tanken på ett allmänt antagande av en tidsligt obunden eller fri flyttning mellan skilda klasser. För att i någon mån bereda eleverna möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar har man dock betraktat det som nödvändigt att revidera gällande skolordnings flyttningsbestämmelser.[3]) Flyttning mellan olika klasser liksom partiell flyttning i ett eller flera läroämnen må således enligt kommittén få ske "i början af hvarje Läsetermin med ephori bifall".[4]) Den partiella flyttningen får likväl aldrig sträckas längre än till "afdelningen näst öfver den, till hvilken Lärjungen collectivt hörer".[5]) De synpunkter, som Tegnér och von Hartmans-

7) *Ibid.*
8) *Ibid.*
9) *Ibid.* s. 26.
1) *Ibid.* s. 50.
2) Se *ovan* ss. 39 f. och 47.
3) Jfr *ovan* s. 324.
4) *Betänkande af Comitén ... den 20 December 1828* 1829, s. 51.
5) *Ibid.*

dorff anlagt på växelundervisningen och skolans flyttningsprinciper, synes i allt väsentligt ha avgått med segern.[6])

Minoritetens ståndpunkt formulerades av Samuel Grubbe i en reservation av den 1 december 1828.[7]) Som framgår av detta aktstycke har minoriteten inte haft någon invändning att göra i fråga om den egentliga folkundervisningen. Däremot har man hyst en ganska annorlunda mening än kommitténs pluralitet beträffande elementarläroverkens organisation och metodik. Vad läroverken angår visar Grubbe, hur lärdomsskolorna upptagit alltmera av realia och moderna språk, liksom hur man inrättat särskilda realskolor för allmän medborgerlig bildning. Den av majoriteten föreslagna föreningen av lärdoms- och apologistskola till ett läroverk med två bildningslinjer anses emellertid som ett orimligt krav. Mot en sådan sammanslagning talar enligt Grubbe för det första historiska skäl.[8]) Framför allt och för det andra strider en förening av lärdoms- och apologistskola mot en "naturlig tendens" i fråga om de mänskliga anlagens fördelning.[9]) Det finns nämligen en högre, ideell och en lägre, materiell anlagsinriktning, och endera sidan överväger som regel hos den enskilde individen. Vad som fordras är därför i ena fallet en lärdomsskola med inriktning på en allmän formell bildning och i andra fallet en fristående apologistskola med huvudsaklig uppgift att skänka skicklighet för det praktiska och industriella livet. Den lärda skolan har för att något närmare precisera Grubbes ståndpunkt i första hand att bibringa en "encyclopedisk" eller universell bildning, syftande till "den allmänna utvecklingen af själens förmögenheter".[1]) Elementarundervisningen måste därför utgöra "ett intellectuelt Helt" och varje klass av skolan "en bestämd del af detta Hela".[2]) Från denna utgångspunkt förkastar han reformmännens krav på valfrihet eller tendensen att låta de unga inrikta sig på några få speciella ämnen. Varje elev bör i stället lära sig att låta "sitt enskilda välbehag villigt böja sig under den allmänna ordningens fordringar".[3])

6) Jfr *ovan* ss. 393 ff. och 427 ff.
7) *1825 års uk. Prot. och handl.*, 2. S. Grubbes reservation mot kommitténs betänkande, den 1 dec. 1828 (tryckt i *Betänkande af Comitén ... den 20 December 1828* 1829, Bil., s. I ff.).
8) *Betänkande af Comitén ... den 20 December 1828* 1829, Bil., s. XI.
9) *Ibid.* s. XIV.
1) *Ibid.* s. XXX.
2) *Ibid.* s. XXXII.
3) *Ibid.*

En ändamålsenlig undervisning och fostran kan vidare enligt Grubbe endast uppnås genom ett *direkt* förhållande mellan lärare och lärjunge. Ytterst beror nämligen resultatet av bildningsprocessen på lärarens personliga skicklighet. Varje ung människa känner för övrigt "likasom af instinct, sitt behof att ledas af den mognare ålderns erfarenhet och vishet ... och omfattar med förtroende denna högre auctoritet ..., så länge den sjelf blott utöfvas med jemnhet och rättvisa".[4]) Grubbe förnekar därför på intet sätt betydelsen av självverksamheten och tävlan. Det är emellertid ett brott att pådyvla lärjungen "en högre grad af sjelfständighet, än Naturen ämnat åt hans ålder".[5]) Därigenom inger man honom blott ett överdrivet och falskt självförtroende, som leder till lek i stället för pliktuppfyllelse och idoghet. Det rätta måste enligt Grubbe vara att söka "förena en viss grad af gossens fria sjelfutveckling med hans beroende af Lärarens auctoritet".[6]) Ju yngre eleven är, desto viktigare är dock lärarens omedelbara ledning.

Med utgångspunkt från kraven på en allmän harmonisk bildning och ett direkt förhållande mellan lärare och elev har Grubbe ställt sig skeptisk inför den ideala bild, som pluraliteten tecknat av ämnesläsnings- och växelundervisningssystemet. Ytligt sett medför visserligen detta ett snabbare kunskapsinhämtande än en traditionell klassläsning. Ingen kan heller förneka, att det "nya" systemet öppnar tillfälle till större självverksamhet och friare tävlan än klassläsningen. Dessa fördelar är emellertid enligt Grubbe mer skenbara än verkliga. Genom en allt för överdriven självverksamhet skapas nämligen en "emancipation från Skoltvånget", som eleverna inom skola och gymnasium ej är mogna för.[7]) Likaså betraktas det som "obestridligt, att äfven tävlings-principens användande genom öfverdrift kan blifva skadligt".[8]) I synnerhet vänder sig Grubbe därvid mot den med ämnesläsningen och växelundervisningen förknippade fria flyttningen, vilken anses utgöra ett öppet hot mot en allmän formell bildning. Ty just genom den fria flyttningen upphävs grundsatsen om undervisningens "jemna steg i afseende på alla till den hörande

4) *Ibid.* s. XXXVIII.
5) *Ibid.*
6) *Ibid.* s. XXXVIII.
7) *Ibid.* s. XXXIX.
8) *Ibid.* s. XXXVIII.

ämnen".[9]) Kommitténs majoritet har visserligen som han påpekar inskränkt den fria flyttningen till en partiell flyttning inom skilda ämnen mellan angränsande klasser. Grubbe befarar dock, att den partiella flyttningen är början till "ett framtida fullständigare och mera conseqvent utförande af densamma".[1]) Hur skadlig en sådan flyttning är för en allsidig utveckling av de mänskliga förmögenheterna anses inte minst den tyske skolmannen A. G. Spilleke ha visat i sin kritik av Franckes parallellsystem.[2]) Än fördärvligare blir emellertid enligt Grubbe den av pluraliteten antagna partiella flyttningen, då den "stillatigande" förutsätter en undervisning genom monitörer.[3]) Troligen kommer man framdeles ej heller i detta avseende att stanna på halva vägen utan tvärtom genom en naturlig fordran på konsekvens finna sig föranledd att tillgripa växelundervisningen i hela dess vidd. Därigenom skulle också det gå förlorat, som i "all undervisning är det vigtigaste, nemligen Lärarens oupphörliga, omedelbara beröring med Lärjungarna".[4])

För att undvika de ovan relaterade olägenheterna har Grubbe genomgående givit en sammanhållen klassundervisning sin röst. Endast genom att varje elev inom skilda ämnen tillhör "en och samma Afdelning af Skolan" uppnår man nämligen en harmonisk utbildning av samtliga själsförmögenheter.[5]) Flyttning mellan skilda klasser må ske en gång per termin. Centralt är dock, att ingen uppflyttas till högre klass, förrän samtliga läroämnen inhämtats inom närmast föregående klass. Härigenom uppnås som det heter "mindre lysande resultater" men förvisso samtidigt "varaktigare kunskaper, en större grundlighet och en säkrare mognad".[6]) Rättigheten till flyttning en gång per termin anser Grubbe också som en fullt tillräcklig sporre till studiemotivation. För övrigt bedrar man sig enligt hans

9) *Ibid.* s. XXX.
1) *Ibid.* s. XXIX.
2) *Ibid.* s. XXXIII ff. not. Grubbes ståndpunkt i bildningsfrågan är som Sjöstrand framhåller praktiskt taget identisk med Spillekes *(Sjöstrand* 1965, III: 2, s. 97). Genom studiet av Spilleke förefaller också Grubbe ha blivit förtrogen med Franckes parallellmetod och dess möjliggörande av en fri flyttning mellan skilda klasser. Som ovan nämnts har likväl till synes aldrig parallellsystemet blivit föremål för diskussion inom 1825 års uppfostringskommitté (jfr *ovan* ss. 360 och 421).
3) *Betänkande af Comitén . . . den 20 December 1828* 1829, Bil., s. XXXIX.
4) *Ibid.* s. XL.
5) *Ibid.* s. XXXII.
6) *Ibid.* s. XXXVII.

åsikt, om man tror, att elevernas frivilliga ansträngningar och intresse skulle saknas inom en sammanhållen klassundervisning. Allt beror därvid på läraren och hans förmåga "att sätta Lärjungens egna krafter i verksamhet".[7]) Blott genom en direkt kontakt mellan lärare och elev har Grubbe för övrigt som nämnts sett en utväg att uppnå den förening av frihet och auktoritativ påverkan, som han betraktat som avgörande för en ändamålsenlig undervisning och fostran.

I princip har Grubbe godtagit den ambulatoriska läsordningen, även om den enligt hans uppfattning bör prövas ytterligare, innan den generellt rekommenderas. Inom ramen av en sammanhållen klassundervisning har han ej heller helt förkastat växelundervisningen. I jämförelse med utlåtandet 1826 är han emellertid i sin reservation tämligen fåordig beträffande metoden. Helt allmänt betecknar han den som tillämplig i samband med repetitioner och utanläxors inövning. I likhet med tidigare förefaller han även ha uppfattat monitoringen som en nödhjälp för uppnåendet av en individualiserad undervisning inom skolans lägre klasser. Under alla förhållanden framhåller han, att det "altid varit brukligt" att tillgripa metoden "i talrikt besökta Skolor".[8]) Växelundervisningen bör dock brukas med största varsamhet inom vårt lands elementarläroverk. Metoden är enligt Grubbe "föga användbar vid något af de ämnen, som kräfva en ansträngning af själens högre och ädlare förmögenheter".[9]) Under inga omständigheter får den ges en så vidsträckt användning, att lärarens omedelbara kontakt med eleverna omintetgöres.[1])

Stora uppfostringskommitténs förhandlingar har ej lett till några omedelbara förändringar av det svenska undervisningsväsendet. Splittringen inom den kom som Sjöstrand framhållit att skapa misstro till dess möjlighet att åstadkomma en konstruktiv lösning.[2]) Mot dess pluralitetsförslag har som vi sett stått en nästan lika talrik fraktion av ganska annan mening. På längre sikt har emellertid kommitténs arbete inte varit förgäves. I själva verket kom de riktlinjer, som dess majoritet uppdragit, i stor utsträckning att ligga till grund för

7) *Ibid.* s. XXXVIII.
8) *Ibid.* s. XL.
9) *Ibid.*
1) *Ibid.*
2) *Sjöstrand* 1965, III: 2, s. 97 f.

senare reformer av läroverkets organisation och bildningsmedel.[3]) I samband med denna reformverksamhet har man även kunnat inhämta värdefulla rön från den på kommitténs initiativ år 1828 inrättade försöksskolan i Stockholm. Avslutningsvis synes det därför här vara på sin plats att teckna grunddragen av denna inrättnings tillblivelse.

Den 12 oktober 1826 hade kommittén som nämnts enats om att inrätta en fristående normalskola för fastställandet av ämnesläsnings- och växelundervisningssystemets användbarhet inom elementarläroverket.[4]) Det närmare utformandet av skolan förefaller ha överlämnats åt den läroverkssektion, som tillsatts några dagar senare.[5]) I november 1826 omtalar sålunda Tegnér, att flertalet av medlemmarna inom nämnda sektion jämte von Hartmansdorff efter de avbrutna kommittéförhandlingarna infunnit sig i af Tannströms hem för överläggningar angående "den nya Scholan".[6]) Man skulle därvid ha uppgjort "en slags ScholOrdning", med vilken dock varken af Tannström eller Tegnér förklarat sig nöjda.[7]) Någon dylik skolordning har likväl icke kunnat påträffas.[8]) Möjligen kan Tegnér ha åsyftat ett av Lefrén upprättat förslag till skolordning under rubriken "Tankar om Undervisningens form vid Elementar-Skolan".[9]) Alltnog har man till synes inom läroverkssektionen utarbetat de allmänna riktlinjerna för experimentskolans organisation och undervisningsmetodik. Något egentligt handlingsprogram för skolans verksamhet synes aldrig ha framlagts. Det memorial, som tillställts Kungl. Maj:t den 20 maj 1827 angående "inrättandet af en Elementar Skola i Hufvudstaden efter ämnesläsnings method", kan dock uppfattas som ett sådant.[1])

I nyssnämnda memorial, uppställt av L. M. Enberg och undertecknat av kronprins Oscar, konstateras inledningsvis, att elementarläroverkets ändamål varit och även framdeles måste vara "att genom

3) *Ibid.* ss. 98, 147, 149 f., 162, 317 ff. och 321 ff.
4) Se *ovan* s. 374.
5) Se *ovan* s. 385 not 1.
6) *Esaias Tegnér(s) Brev*, IV. Brev från E. Tegnér till C. A. Agardh, den 20 nov. 1826, s. 138.
7) *Ibid.*
8) Jfr *Wijkmark* 1928, s. 62.
9) *J. P. Lefréns samling. E. 4578.* Tankar om Undervisningens form vid Elementar-Skolan (tryckt med något annorlunda stavning i *Hernlund* 1899, s. 65 ff.). Jfr *nedan* s. 462.
1) *1825 års uk. Skrivelser till Kungl. Maj:t 1827—1830*, den 20 maj 1827.

klassiska Studier bilda Lärda och Embetsmän".[2]) Nya vetenskapers framväxt och uppkomsten av en modern europeisk litteratur i förening med ett stigande kunskapsbehov bland alla samhällsklasser gör emellertid samtidigt ett enbart klassiskt studium otillräckligt. Vad som krävs är ett läroverk, som öppnar tillfälle till en såväl klassiskt lärd som allmänt medborgerlig undervisning. För att undvika söndring mellan dessa båda typer av bildning bör de förenas "i en och samma läroanstalt" med gemensam undervisning i allt med undantag av de klassiska språken.[3]) Härigenom skulle man som det heter kunna uppnå "en gemensam grundelig Elementarbildning för alla, som genom natursgåfvor och lyckligare omständigheter äro kallade att tillhöra de bildade samhällsklasserne".[4]) Någon risk för att de klassiska studierna skulle bli lidande på en dylik sammanslagning föreligger ej. Tvärtom anses klassiciteten vinna härpå genom den tävlan, som uppstår mellan den klassiska och moderna bildningen.

Inte blott läroverkets sammansättning utan även dess bildningsmedel är emellertid enligt memorialet i behov av förändringar. Av grundläggande betydelse är nämligen, att undervisningen i större utsträckning än tidigare utformas med tanke på både lärarnas olika egenskaper och elevernas "olika fallenhet och flit".[5]) En övergång till ambulatorisk läsordning bör därför ske. Endast därigenom skapas garanti för att varje lärare får undervisa i de ämnen, för vilka han äger verklig fallenhet och lust. Blott genom en dylik läsordning uppnås vidare en för undervisningen nödvändig "enhet och likformighet".[6]) Med hänsyn till elevernas varierande begåvningsanlag kräver man i sin tur ett generellt antagande av ämnesläsning och fri flyttning av varje elev, "så snart han i en lägre klass kan göra reda för kursen i ett visst ämne".[7]) Lärjungarnas framsteg blir på så sätt olika i skilda ämnen, varför klasserna i varje sådant måste indelas i ett varierande antal ringar eller läxlag. För var och en av dessa ringar utser läraren "ibland de mest skickliga Lärjungar ... så kallade Monitörer", vilka "går sina mindre kunniga kamrater tillhanda".[8]) Med ämnesläsning förenar sig således "nödvändigt Wexel-

2) *Ibid.*
3) *Ibid.*
4) *Ibid.*
5) *Ibid.*
6) *Ibid.*
7) *Ibid.*
8) *Ibid.*

undervisning eller Monitörsystemet".[9]) Omedelbart har läraren att ombesörja monitörernas undervisning. I övrigt bör han främst verka som "en Moderator eller Öfverlärare, som med Monitörernas tillhjelp leder och rigtar studierna".[1]) Såväl den ambulatoriska läsordningen som ämnesläsnings- och växelundervisningssystemet har som man framhåller införts vid Krigsakademien på Karlberg. De fördelaktiga resultat, som här uppnåtts med nyssnämnda undervisningsformer, kan emellertid ej anses som något absolut bevis på deras värde och användbarhet inom de allmänna läroverken. I motsats till de senare har Krigsakademien för det första att mottaga väsentligt äldre elever. För det andra är akademien inrättad som ett internat, varför lärjungarna här ej blott står under lärarnas uppsikt och vård. Slutligen och för det tredje bedrivs inga studier i klassiska språk på Karlberg.

Med utgångspunkt från vad som ovan anförts anhåller kommittén om att "en *Elemetarskola efter Ämnesläsningsmetod*" måtte inrättas i Stockholm "på allmän bekostnad".[2]) Därigenom skulle tillfälle beredas att pröva den ambulatoriska läsordningen liksom ämnesläsnings- och växelundervisningssystemet från skolundervisningens början till dess slut. Genom en sammanslagning av skola och gymnasium finge man vidare här möjlighet att inom en och samma skola bibringa både klassisk lärdomsbildning och högre medborgerlig bildning. Lyckas ett sådant försök nås enligt kommittén följande fördelar: "en för lärdomen, vettenskapen och samhällslifvet gemensam grundlig Elementarbildning; likformighet i hvarje ämnes föredragning af en och samma Lärare; ökad täflan och sjelfverksamhet bland Lärjungar; nödig Lärofrihet i vissa ämnen, efter skillnaden i framtida lefnadsbanor; tillfälle för ynglingen, att, efter olikheten af kunskapsgrad i hvart särskildt lärostycke, genast vid inträdet i skolan finna sin rätta plats, och utan hinder vidare fortgå; samt sluteligen, icke osannolikt, besparing i kostnad, så vida troligt synes, att ett färre antal Lärare skulle behöfvas, för att i en fullständig ämnesläsningsskola undervisa ett lika stort antal Lärjungar, som nu i Lärdomsskola och Gymnasium tillsammans undervisas".[3])

9) *Ibid.*
1) *Ibid.*
2) *Ibid.* Kursiv. i orig.
3) *Ibid.* De fördelar i moraliskt fostrande hänseende, som man på reformhåll tillskrivit ämnesläsnings- och växelundervisningssystemet, har Enberg helt uteläm-

Till ovan berörda memorial har kommittén bifogat en "Bilaga", varav framgår, att man vid den tilltänkta försöksskolan avsett att mottaga 100 elever — ett antal, som senare eventuellt kunde utökas.[4]) Till en början anses samtliga lärjungar kunna inrymmas i "*en* större Lärosal", vilken bör vara belägen i närheten av Gymnastiska Central Institutet.[5]) Beträffande lärarstaben säges den böra utgöras av fem lärare i kunskapsämnen jämte musik-, teknings- och gymnastiklärare. Även om de ej alla "genast" behöver inträda i aktiv skoltjänst, bör de likväl alla tillsättas för att kunna utarbeta lärokurser "lämpade efter Wexelundervisningsmetodens kraf".[6]) De sammanlagda driftskostnaderna för skolans första verksamhetsår har slutligen beräknats till 6800 riksdaler banko.

Regeringens utslag lät icke länge vänta på sig. Tack vare kronprinsen, som synes ha satt in hela sitt inflytande, kom det redan den 20 juni 1827.[7]) I sitt utlåtande säger sig Kungl. Maj:t i alla delar gilla kommitténs förslag. Man är också av den uppfattningen, att rikets ständer skall bifalla de erforderliga 6800 riksdalerna. Tills vidare må denna summa utbetalas som förskott ur fonden för "Allmänna medlen".[8]) Samtidigt förordnar Kungl. Maj:t en direktion för skolan bestående av J. O. Wallin, ordförande, Lefrén, af Tannström och G. F. Smerling.[9]) Den sistnämnde kom dock efter kort tid att lämna styrelsen, och i hans ställe inträdde von Hartmansdorff i början av oktober 1827.[1])

Den tyngsta bördan i vad det gällt det närmare gestaltandet av den nya skolan synes ha axlats av Lefrén och von Hartmansdorff. Det är knappast en tillfällighet, att Lefréns bild kommit att få hedersplatsen i dess högtidssal. Även om det är osäkert om skolan tillkommit på hans direkta förslag[2]), kan förvisso hans energi spåras i varje steg av dess utveckling. Som vi sett har han inom kommittén varit

nat. Den klart positiva inställning till nämnda system, som eljest kommer till uttryck i skrivelsen, utvisar, att den reformvänliga falangen inom kommittén uppnått betydande framgångar verksamhetsåret 1826.

4) *Ibid.*
5) *Ibid.* Kursiv. i orig.
6) *Ibid.*
7) *Wijkmark* 1928, s. 69. Kungl. Maj:ts brev av den 20 juni 1829 finns återgivet i Wijkmarks arbete om Nya Elementarskolan *(ibid.* s. 69 f.).
8) *Ibid.* s. 70.
9) Jfr *ovan* s. 292 not 8.
1) *Wijkmark* 1928, s. 92.
2) Jfr *ovan* s. 373 not 3.

en pådrivande kraft i fråga om att få till stånd en fristående försöksskola.[3]) De metoder, som här kom att prövas, har likaså till stor del haft sin hemortsrätt på Karlberg. Utan tvekan har även Lefréns "Tankar om Undervisningens form vid Elementar-Skolan" i betydande utsträckning legat till grund för den nya skolans metodiska utformning. Inledningsvis heter det i dessa hans "Tankar", att man vid nämnda inrättning har att pröva "*Växelundervisningens* användande i förening med *ämnesläsning* och *fri flyttning*".[4]) Skolan bör vidare organiseras på 8 klasser med bestämda kurser för varje klass. Genomgående skall dessa kurser utformas så, "att lärarens *personliga* biträde icke i hvarje ögonblick behöfves, utan hufvudsakligen vid vissa öfvergångsställen, men att det öfriga kan dels under monitörens uppsikt och ledning, dels på egen hand af lärjungen öfverläsas och inöfvas".[5]) Såväl i samband med överläsning som egentlig undervisning indelas eleverna inom varje ämne i ringar eller läxlag, varvid monitörerna i förra fallet tjänstgör som ordningsmän och i senare fallet tillika som lärare. Då man inom skolan hunnit utbilda ett större antal monitörer, bör två sådana tilldelas varje ring. Den ene kan därvid främst brukas som ordningsman, under det att den andre i huvudsak tjänstgör vid inövandet av nya läxor som "*lärare*" eller "inöfvare".[6]) Mellan ringar och klasser har Lefrén som nämnts tänkt sig en fri flyttning av eleverna. Flyttningen skall dock genomgående ombesörjas av skolans egentlige lärare. Före flyttning till högre klass har likaså eleverna att genomgå en särskild "repetitionsring", där samtliga avsnitt inom föregående klass-kurs repeteras.[7])

Om Lefrén kan sägas ha varit försöksskolans främste idégivare, har von Hartmansdorff företrädesvis bidragit till dess konkreta verkliggörande. Sålunda motionerade den sistnämnde vid 1828—30 års riksdag om ett anslag på 6800 riksdaler till skolan.[8]) Efter en längre

3) Se *ovan* s. 373 f.
4) *Hernlund* 1899, s. 65. Kursiv. i orig.
5) *Ibid.* s. 66. Kursiv. i orig.
6) *Ibid.* Kursiv. i orig.
7) *Ibid.* s. 68. Som nämnts har Lefrén tänkt sig bestämda kurser för varje klass. Varje klasskurs skulle vidare indelas i olika avdelningar, som i sin tur uppdelades på ringar eller läxlag. Första klassens kurs borde enligt hans förslag omfatta 3 avdelningar med sammanlagt 12 läxlag. Först sedan en lärjunge godkänts inom samtliga avdelningar, har han vunnit inträde i klasskursens repetitionsring.
8) *Ad. prot.* 1828, 5, s. 187 ff.

debatt gick förslaget igenom[9]), och de ekonomiska hindren för inrättningen var därmed tills vidare undanröjda. På von Hartmansdorffs initiativ påbörjades hösten 1827 rekryteringen av lärarkrafter till skolan.[1]) Tack vare hans insatser lyckades direktionen vidare att finna en lektionssal i Klara Vattugränd 1, där skolan inhystes under dess första verksamhetsår.[2]) Invigningen ägde rum den 15 september 1828 med bl. a. ett "vackert" tal av J. O. Wallin.[3]) Därmed var försöksskolan, som erhöll namnet *Nya Elementarskolan*, en verklighet. Dess start har förvisso varit tämligen blygsam. Blott 12 elever inskrevs under första verksamhetsåret.[4]) I april 1829 ökades antalet med ytterligare 14, och i januari 1830 omfattade skolan sammanlagt 40 lärjungar.[5]) Först i slutet av år 1837 synes man ha uppnått det elevantal, som ursprungligen bestämts, d. v. s. 100 elever.[6]) Med tanke på de första årens förhållandevis få lärjungar har växelundervisningen naturligt nog haft svårt att göra sig gällande. Framför allt har metoden till en början motarbetats av bristen på utbildade monitörer. Hösten 1832 framhåller skolans dåvarande rektor Carl Jonas Love Almquist (d. 1866), att moniteringen ej kan "träda fram i sin fulla användning", förrän skolan nått fram till sin avslutningsklass, och skickliga monitörer hunnit utbildas.[7]) Genom tillkomsten av Nya Elementarskolan har icke desto mindre en viktig hörnsten lagts för den kommande reformverksamheten inom elementarläroverket. Att skolans tillblivelse betecknar en milstolpe inom svensk växelundervisningshistoria är också ställt utom allt tvivel. En redogörelse angående moniteringens tillämpning och utformning vid Nya Elementarskolan faller dock utanför ramen av denna framställning. Här må blott påpekas, att den lärda skolan i vårt land er-

9) *Bih. till R. St.:s prot.* 1828—1830, X: 1, nr 216, s. 516.
1) *Wijkmark* 1928, s. 92 ff.
2) *Ibid.* s. 113 f.
3) *Hartmansdorffs samling. Dagboksanteckningar etc. i almanackor* 1826—1832, 14, den 15 sept. 1828. Wallins tal vid skolans invigning har icke kunnat återfinnas bland hans samlade skrifter. Ej heller synes det ha bevarats bland hans efterlämnade papper. De efterforskningar, som skett vid Uppsala Universitetsbibliotek och Kungliga Biblioteket, har under alla förhållanden icke givit något resultat.
4) *Sjöberg* 1878, s. 24.
5) *Ibid.*
6) *Ibid.* s. 24 f.
7) *1832 års skolrevision. Handlingar.* Utlåtande av C. J. Almquist, den 1 okt. 1832.

hållit en mönsterskola baserad på växelundervisning före folkskolan — ett faktum, som framstår som nog så intressant.

Sammanfattning

Den 7 september 1826 samlades för första gång den av Kungl. Maj:t i december föregående år tillsatta uppfostringskommissionen (stora uppfostringskommittén, snillekommittén) med uppdrag att granska undervisningsväsendet i hela dess vidd samt att inkomma med förslag angående dess eventuella förbättring. Fram till och med den 14 oktober sammanträdde man därefter så gott som dagligen. Spörsmålen rörande folkundervisningen har först blivit föremål för behandling. Någon mer ingående debatt eller större meningsskiljaktighet synes likväl aldrig dessa frågeställningar ha föranlett. Redan i inledningsskedet av förhandlingarna har i stället frågorna kring elementarläroverkets bildningsinnehåll, organisation och metodik intagit en dominerande plats. Inte minst kom i samband härmed växelundervisningen att diskuteras från skilda utgångspunkter. Det huvudsakliga meningsutbytet kan i själva verket sägas ha kretsat kring klassläsning kontra ämnesläsning i förening med växelundervisning. Skriftliga anföranden i denna fråga hölls av C. A. Agardh, E. G. Geijer, S. Grubbe och J. P. Lefrén. På uppdrag utarbetade vidare E. Tegnér och Agardh ett betänkande, som innehöll en ingående jämförelse mellan klass- och ämnesläsning. Ett förslag till ämnesläsnings- och växelundervisningssystemets införande på försök vid Maria lärdomsskola i Stockholm avgavs i sin tur av O. Nordhammar och And. Fryxell. På inrådan av bl. a. Lefrén, Tegnér och Agardh kom emellertid detta förslag att avvisas. Fastmer beslöt kommittén den 12 oktober 1826 att hos Kungl. Maj:t hemställa om inrättandet av en fristående försöksskola för en närmare prövning av ämnesläsnings- och växelundervisningssystemets användbarhet inom den lärda skolan. Innan man i oktober åtskildes, vidtogs en uppdelning av ledamöterna på sektioner, vardera med sin skolform att behandla. Sektionen för elementarläroverken erhöll därvid på sin lott att utforma riktlinjerna för den överenskomna försöksskolan.

Beslutet om att i huvudstaden starta en fristående experimentskola antyder, att en reformvänlig anda varit förhärskande inom kommittén under det första verksamhetsåret. Den liberala stämning, som framför allt Agardh kan sägas ha väckt till liv, framstår också som

betydligt mera fri och frimodig hösten 1826 än senare. Uppenbart är dock samtidigt, att motsättningarna redan från början varit betydande. Inte för inte betecknar Tegnér i oktober 1826 "skiljaktigheten i fundamentalarticlarna" som "alltför stor" för att "nånsin kunna förenas". Enligt samme sagesman skulle i förhandlingarnas inledningsskede ha utbildat sig två partier — å ena sidan anhängarna av det bestående skolsystemet med blott smärre förändringar och å andra sidan företrädarna för den nya skolan med krav på en total omgestaltning av elementarläroverket. Till den förra falangen räknade han främst af Wingård, J. O. Wallin, C. P. Hagberg och A. O. Lindforss, medan han som huvudpersoner inom den senare utpekade Agardh, Lefrén, N. M. af Tannström och J. J. Berzelius. Till sistnämnda fraktion hänförde sig även Tegnér själv, ehuru han inte ansåg sig stå i spetsen för densamma.

I icke ringa omfattning har man inom stora uppfostringskommittén missförstått varandras intentioner. Upplysande nog säger sig Agardh 1827 icke kunna förstå, varför man på konservativt skolhåll sökt göra gällande att "de så kallade nyare idéerna" är "rigtade emot classiciteten". Längre fram omtalar Tegnér, att man på reformhåll aldrig avsett att undanträng den klassiska litteraturen. Avsikten har endast varit "att *jemte* den skaffa en något rymligare plats åt modern Litteratur och Realia". Missuppfattningar som dessa kan knappast ha varit ägnade att skapa enighet. Till detta kommer, att flera av reformmännen ådagalagt en påfallande osäkerhet i fråga om elementarläroverkets organisation och bildningsmedel, vilket skapat irritation och besvikelse. Missförstånd synes likaså ha uppkommit genom att man ej alltid lyckats klargöra distinktionen mellan å ena sidan kravet på att få ämnesläsnings- och växelundervisningssystemet prövat i en särskild experimentskola och å andra sidan fordran på dess generella antagande inom rikets läroverk. Så kom exempelvis Tegnér energiskt att stödja tanken på att få systemet infört vid en ensamstående försöksskola. Från en dylik försöksverksamhet har emellertid steget för honom varit långt till ett generellt antagande av ämnesläsning och växelundervisning. I januari 1827 uppger han sig på intet sätt äga någon stadgad övertygelse om "den nya methodens användbarhet och nytta för den lärda undervisningen". Att han med denna inställning blivit missförstådd kan knappast förvåna. Som den reformman Agardh varit har han krävt en radikal omstöp-

ning av skolväsendet i form av en enhetsskoleorganisation med valfrihet i fråga om läroämnen, ämnesläsning och fri flyttning. Beträffande det konkreta förverkligandet av dessa undervisningsprinciper synes han dock ha varit tämligen osäker. Härom vittnar hans inställning till växelundervisningen. Å ena sidan framhåller han metoden som en nödvändighet för realiserandet av den för honom åsyftade skolreformen. Å andra sidan har han i sina "aforismer" 1827 anfört en rad kritiska synpunkter på moniteringen. Då Agardh inom kommittén icke desto mindre hänvisar till växelundervisningen, torde detta främst ha sammanhängt med att han icke sett någon annan utväg att förverkliga sitt skolprogram.

Det är mot hela denna bakgrund icke förvånande, att splittring och strid snarare än enighet och fred i stor utsträckning kommit att prägla relationerna mellan kommitténs ledamöter. Då man samlades på nytt i januari 1828 blev situationen ytterst tillspetsad, i och med att den i bildningshänseende starkt konservativt förankrade H. Järta nu tagit plats vid förhandlingsbordet. I synnerhet uppstod det kraftiga sammanstötningar mellan honom och Agardh. Under inflytande av Järta förefaller också Geijer under loppet av år 1828 ha intagit en stramare hållning i skolfrågan än under kommitténs första verksamhetsår. Den förstnämnde överdriver till synes ej heller, då han konstaterar, att hans insteg i förhandlingarna utlöst en "choch" bland de mer reformvänligt inställda ledamöterna. De vitt skilda ståndpunkter i skolfrågan, som å ena sidan Agardh och å andra sidan Geijer och Järta kan sägas ha företrätt, har även visat sig omöjliga att förena. Skilda förslag till förlikning har visserligen framlagts från både liberalt och moderat konservativt håll. De långa och segslitna överläggningarna under vintern och våren 1828 kom likväl icke att resultera i någon samförståndslösning. I själva verket förefaller läget ha varit förvirrat. Tegnér betecknar debatterna som förskräckliga. Ja, en svårare förbistring har som det heter "ej existerat sedan Babyloniska tiderna". Flera av medlemmarna har uppenbart känt sig uttråkade på hela saken. I maj åtskildes man på nytt. Under sommaren skulle ett utkast till betänkandet sammanskrivas — ett arbete, som utfördes av Grubbe, Axel Fryxell och Josef Wallin. Då de den 2 september redovisade resultatet inför den åter församlade kommittén, har dock detta till större delen underkänts. Endast Grubbes betänkande om universiteten godtogs. Den 8 september uppdrog man

åt A. von Hartmansdorff att färdigställa resterande delar av betänkande med biträde av Axel Fryxell i de delar, som angick folkskolan.

Resultatet blev sålunda ett i huvudsak av von Hartmansdorff skrivet betänkande, varom en pluralitet kunde enas. Gruppbildningen har nu också tagit slutlig form. Längst på vänsterkanten kan Agardh sägas ha intagit en ståndpunkt för sig. På rakt motsatta sidan möter man Geijer och Järta. En förmedlande ståndpunkt har i sin tur företrätts av Grubbe. Till en av honom skriven reservation anslöt sig sådana anhängare av den bestående skolan som Fleming, von Rosenstein, af Wingård, J. O. Wallin, Hagberg, Lindforss och Josef Wallin. Till pluraliteten slutligen hörde Lefrén, af Tannström, von Hartmansdorff, Berzelius, Tegnér, Ågren, Axel Fryxell, Enberg, af Kullberg, von Afzelius, von Weigel och Franc-Sparre.

Inom vår egen tids pedagogiska forskning möter man ej sällan den åsikten, att meningsskiljaktigheterna i stora uppfostringskommittén främst bottnat i motsättningen mellan en nyhumanistisk och borgerlig-materiell kulturåskådning. Som företrädare för sistnämnda inställning skulle den nya skolans män ha varit närmast blinda för betydelsen av en klassisk och formell bildning. I linje härmed har man också betecknat anhängarna av växelundervisningsmetoden som företrädare för en utpräglad didaktisk materialism. Nyssnämnda påstående framstår som grovt vilseledande. Den gränslinje, som man traditionellt dragit mellan den gamla och den nya skolans representanter, synes också mera imaginär än verklig. Någon antiklassisk eller antiformell bildningssyn har under alla förhållanden icke kommitténs ledande reformmän företrätt. Däremot har de varit ivriga målsmän för en skola med så stor frihet och jämlikhet som möjligt. I väsentlig utsträckning kan också debatten inom kommittén sägas ha kretsat kring just dessa båda idéer. *Tankemässigt* förefaller man i gemen ha varit enig om deras innebörd och berättigade tillämpningsområden. Friheten eller möjligheten för varje individ att få utveckla sig efter sina förutsättningar har sålunda genomgående anknutits till prestationssidan eller det egentliga kunskapsinhämtandet. Beträffande åter jämlikheten eller respekten för det lika människovärdet har en för alla lika förpliktande fostran setts som enda möjliga utväg. Uppenbart är vidare, att man på både liberalt-radikalt och konservativt skolhåll insett vikten av frihetens och jämlikhetens

samtidiga förverkligande. Däremot har *värderingarna* gått vitt isär i fråga om dels den grad av frihet, som kunnat anses berättigad, dels det lämpligaste sättet att på en gång förverkliga frihets- och jämlikhetsidéerna. Ytterst synes också åsiktsskillnaderna i fråga om i synnerhet den lärda skolans organisation och bildningsmedel ha haft sin rot i de olika värderingar, som man tillmätt dessa båda idéer. Upplysande i sammanhanget är därvid inte minst de vitt skilda synpunkter, som den nya och den gamla skolans anhängare anlagt på växelundervisningen. Å ena sidan har metoden betraktats som en pedagogisk nödvändighet för åstadkommandet av en nydaning i frihetens och jämlikhetens tecken. Lika bestämt har man å andra sidan på konservativt håll avvisat moniteringen som varande ett hot mot en allmän formell bildning och allvarligt syftande medborgarfostran. Mellan dessa båda ytterlighetsståndpunkter möter man två förmedlande synpunkter i uppfattningen av metoden som en nödvändighet respektive nödfallshjälp för uppnåendet av en individualiserad undervisning.

Beträffande den förstnämnda av dessa inställningar till växelundervisningen knyter sig intresset främst till Agardh, vilken även tvivelsutan kan betecknas som den nya skolans spiritus rector. Sålunda framhåller han det som en oavvislig plikt för staten att sörja för en offentlig undervisning och fostran av samtliga medborgare. Skolan bör vidare vara en bild av medborgarlivet, varför olika samhällsklassers barn aldrig bör uppdelas på skilda bildningsanstalter. Tvärtom måste alla krafter inriktas på att få till stånd ”en enda ursprunglig Skola”. Av grundläggande betydelse är vidare, att varje individs begåvningsanlag beaktas och tillåts att utvecklas i största möjliga frihet. Individens rätt att mogna, fördjupas och växa i överensstämmelse med sina naturgrundade förutsättningar får emellertid ej utmynna i anarkistisk individualism eller leda till att de unga skadar varandra. Till skolans viktigaste uppgifter hör därför även att sörja för en för alla likvärdig fostran. Inom ramen av en allmän offentlig enhetsskola har Agardh med andra ord ytterst åsyftat att tillvarataga den enskilde individens förutsättningar och låta människo- och medborgarvärde förbli orubbade härav. För realiserandet av dessa frihets- och jämlikhetsidéer kräver Agardh för det första valfrihet i fråga om läroämnen. Vidare och för det andra hänvisar han under tydlig påverkan av Lefrén till en skolorganisation baserad på

ämnesläsning, växelundervisning och fri flyttning I motsats till en traditionell klassläsning har det nämligen genom ämnesläsnings- och växelundervisningssystemet ansetts möjligt att beakta elevernas såväl inter- som intraindividuella begåvningsdifferenser. Den fria flyttningen garanterade i sin tur, att mer begåvade och ambitiösa lärjungar aldrig hämmades i sina framsteg av mindre begåvade och flitiga kamrater. Likaså tänktes systemet frammana tävlingslusten, vilket uppfattats som betydelsefullt i vad det gällt att sporra eleverna till ansträngningar och därmed även till självförverkligande av anlag och krafter. Någon total frihet som grundval för bildningsverksamheten har likväl Agardh inte avsett. I det förut nämnda av honom och Tegnér skrivna utlåtandet om klass- och ämnesläsningen varnas det bestämt för ett alltför påskyndat kunskapsinhämtande. För att undvika de olyckliga effekterna av överspänning och förslappning rekommenderar de, att flyttningen mellan skilda klasser först sker, sedan samtliga den lägre klassens läroämnen inhämtats. I sitt "Slut-Anförande" 1828 betecknar likaså Agardh det som direkt skadligt att helt överlämna åt lärjungarnas avgöranden, när de tror sig kunna genomgå examen till högre klass. Uppenbart är vidare, att han endast betraktat friheten som tillämplig i samband med undervisning och utbildning. I vad det gällt fostran till arbetsamhet och medborgerlighet överhuvudtaget har han däremot siktat till ett likformigt beteende bland samtliga elever. I överensstämmelse härmed betonar han, att alla är skyldiga att inhämta de kunskaper, varförutan människo- och medborgarvärde blott skulle bli en chimär. Valfrihetsprincipen har därför upphävts i fråga om kristendomskunskap, morallära, fosterlandskännedom, aritmetik och välskrivning. Samtidigt, och detta är centralt, har en ändamålsenlig fostran blott uppfattats som möjlig att åstadkomma inom ett nonauktoritärt skolsamhälle med "fria" individer. Inte minst för frambringandet av en sådan jämlikhetssyftande fostran har ämnesläsnings- och växelundervisningssystemet bedömts vara av avgörande betydelse. Genom systemets livsnerv — tävlan — har han nämligen betraktat det som möjligt inte blott att stimulera till självförverkligande utan även att grundlägga den aktning, som alla måste lära sig hysa för varandra. Den ständiga friktionen och det inbördes biståndet mellan eleverna tänktes vidare leda till hjälpsamhet och ömhet mellan skolans olika medlemmar. I motsats till klassläsningens fruktan och tvång förenas

på så sätt genom ämnes- och växelundervisningssystemet lärare och lärjungar ytterst "genom kärlek". Även om Agardh i likhet med flertalet av sin tids skolmän tänkt sig religionen som främsta bildningsmedel till moral och medborgerlighet, står det klart, att han även i moniteringen sett ett väsentligt medel att grundlägga sedlighet och samfundsanda. Sistnämnda uppfattning kommer till kärnfullt uttryck i hans inledningsanförande 1826, där den "nya" metoden säges leda till en sinnesstämning, på vilken man tveklöst kan bygga "alla religiösa och borgerliga dygder". Djupast sett har moniteringens grundelement i form av självverksamhet, inbördes tävlan och bistånd menats möjliggöra förverkligandet av frihets- och jämlikhetsidéerna liksom dessa båda bildningskomponenters rätta balans. Metoden har därigenom av Agardh kommit att uppfattas som en pedagogisk nödvändighet.

Som en definitiv motpol till nyssnämnda åsikt står Geijers och Järtas fördömande av växelundervisningen inom den lärda skolans krets. Ingen av dem har i princip bestritt betydelsen av varje individs rätt att förverkliga sina anlag och förutsättningar. Att moral och samhällsanda är ett resultat av en pedagogisk process står vidare lika klart för Geijer och Järta som för Agardh. I motsats till den senare anser dock de förra inga mer vittgående och formaliserade åtgärder nödvändiga för den breda massan av folket. Tvärtom sker enligt Geijer och Järta den grundläggande moraliska fostran bäst i hemmet under prästerskapets ledning. Den anlagsmöjligheternas frihet genom rivandet av hindren för en allmän offentlig undervisningsverksamhet, som Agardh givit uttryck för, har därigenom i Geijers och Järtas bildningsprogram blivit en omöjlighet. Det frihetsideal, som de sistnämnda värnat om har till synes heller inget att skaffa med individuellt gottfinnande och oberoende. Frihetens ytterlighet är nämligen för att citera Järta "dess verkliga fel". Precis som Burke betonar han också, att friheten måste finna sig i vissa begränsningar, och att den blir en frihet under ordning och i samklang med det gemensammas bästa. Tonvikten i både Geijers och Järtas bildningssyn ligger förvisso också mera på det offentligas än den enskilde individens nytta och förkovran. Läroverkets huvuduppgift måste därför enligt deras åsikt bestå i att skänka bildning till statens tjänst. Vad som därvid fordras är främst enhet och gemensamhet i fråga om såväl undervisning som fostran. Från denna utgångspunkt förkastar de

pluralitetens förslag till linjedelning (se nedan s. 472) liksom Agardhs krav på valfrihet, ämnesläsning och fri flyttning. Dylika ingrepp i den bestående skolans organisation skulle blott som Geijer framhåller leda till "en saft- och kraftlös frihet". Mot ett sådant sönderfall av den lärda bildningen ställer Geijer och Järta en bestämd fordran på gemensamhet i fråga om läroämnen. Deras skolprogram gestaltar sig därvid till en traditionell uppslutning kring den klassiska ämnessfären. Just som bildningsmedel anses de klassiska språken av avgörande betydelse. Å ena sidan medför de för att citera Järta "en intellectuell Gymnastik", varigenom de unga lär sig att tänka och forska. Å andra sidan stimulerar de klassiska studierna lärjungarnas känsla för det sköna och motverkar på så sätt sedefördärv och råhet. Framför allt förutsätter emellertid en ändamålsenlig undervisning och fostran enligt Geijer och Järta ett *direkt* förhållande mellan lärare och elever. Endast så kan den eftertraktade enheten i utbildning och uppfostran uppnås. Under inga villkor får läraryrket nedsättas till mekanik och slentrian. I stället måste läraren med hela sin personlighet söka påverka sina lärjungar. Ju yngre dessa är, desto viktigare är också denna från läraren utgående enhet och sammanhållning. Blott på gymnasiet anses den ambulatoriska läsordningen berättigad. Däremot bör en traditionell klassläsning stadgas som ovillkorlig på elementarskolenivån. Främst med utgångspunkt från kravet på utbildningens enhet och sammanhållning och fordran på ett omedelbart förhållande mellan lärare och elever har Geijer och Järta bestämt motsatt sig växelundervisningens antagande inom elementarläroverken. Även om de som vi hört aldrig förnekat betydelsen av individualitetens tillvaratagande, har moniteringen i förening med ämnesläsning och fri flyttning bedömts leda till en frihet, som ansetts oförenlig med en allmän formell bildning. Typiskt nog talar Geijer i ett sammanhang om växelundervisningen som ledande till en "falsk frihet". I motsats till Agardhs förespråkade fria skola ställer vidare Geijer och Järta en av läraren styrd och auktoritetsgrundad skolmiljö som fullt förenlig med tanken på en jämlikhetssyftande fostran. Endast genom att i ungdomsåren lära underordna sig en vuxens vilja har de unga tänkts kunna mogna till ett vuxenliv präglat av frihet under ansvar. En auktoritetsgrundad fostran har med andra ord ansetts som enda utväg att forma en för framtiden samhällstillvänd och realistisk personlighet.

Den mer vittomfattande frihet, som Agardh givit uttryck för, har ej heller vunnit gehör bland kommitténs moderat-liberalt orienterade ledamöter. I det av Axel Fryxell skrivna betänkandet angående folkundervisningen, om vilket en majoritet enats, heter det visserligen, att staten har både rätt att kräva och skyldighet att ansvara för religionsundervisningen. Den läskunnighet och de förberedande kristendomskunskaper, som behövs för nattvardsundervisningen, bör emellertid helst föräldrarna själva bibringa barnen. En egentlig skolundervisning betraktar kommittén blott som "en nödhjelp" för fattiga och värnlösa barn. Därmed har man också i grund och botten motsatt sig den agardhska frihetstanken, vilken ju inte minst avsett möjligheten till självförverkligande utan hinder av yttre ovidkommande omständigheter. Beträffande åter elementarläroverken har pluraliteten i det av von Hartmansdorff uppgjorda betänkandet principiellt anslutit sig till tanken på en skolreform i enlighet med ämnesläsningens, växelundervisningens och den fria flyttningens principer. Att sträcka fordringarna så långt som till ett generellt antagande av dessa riktlinjer för undervisningen anses likväl icke tillrådligt. I avvaktan på resultaten av försöksverksamheten vid den föreslagna experimentskolan har man funnit det klokast att skjuta en mer genomgripande skolreform på framtiden. Enligt betänkandet borde emellertid elementarläroverken framdeles organiseras på två bildningslinjer, en för de klassiska språkens litteratur i förening med de moderna, och en för dessa senare, skild från den klassiska. I överensstämmelse med ett förslag av Tegnér rekommenderar man vidare inrättandet av fullständiga apologistier som särskilda läroanstalter i vårt lands större städer. Viss valfrihet har likaså betraktats som berättigad inom de fullständiga elementarläroverken. Den gamla åtskillnaden mellan skola och gymnasium har man däremot inte velat avskaffa. Ej heller företer betänkandet som ovan antytts något mer drastiskt förslag till förändring i avseende på undervisningens inre organisation och lärosättet. Med undantag av den förberedande klassen bör dock ambulatorisk läsordning efter hand införas vid samtliga lärdoms- och apologistskolor. Inom ramen av en sammanhållen klassundervisning må likaså växelundervisningen "kunna begagnas i de ämnen och till det mått, som Läraren finner gagneligt och Ephorus gillar". Någon närmare motivering till metodens antagande lämnas ej. Man hänvisar emellertid till att den anbefallts i såväl 1571 års

kyrkoordning som 1649 års skolordning. Närmast förefaller växelundervisningen ha uppfattats som en ändamålsenlig utväg till ett individualiserat kunskapsinhämtande. En skolreform baserad på den mer omfattande frihet i fråga om individualitetens tillvaratagande, som pluraliteten i princip bekänt sig till och bedömt som möjlig att förverkliga genom moniteringens förening med ämnesläsning och fri flyttning, har dock skjutits på framtiden. Typiskt nog avvisar man tanken på ett allmänt antagande av en fri flyttning mellan skilda klasser. För att i någon mån bereda eleverna tillfälle att utvecklas efter sina förutsättningar har man emellertid betraktat det som nödvändigt att revidera gällande skolordnings flyttningsbestämmelser. Flyttning mellan skilda klasser liksom partiell flyttning mellan närliggande klasser i ett eller flera läroämnen må sålunda få ske i början av varje termin med eforus tillstånd.

Om växelundervisningen av kommitténs majoritet uppfattats som en nödvändighet för uppnåendet av en individualiserad undervisning, har metoden av minoriteten närmast betraktats som en nödfallshjälp i individualiseringens tjänst. Minoritetens ståndpunkt, formulerad av Grubbe, skiljer sig också på avgörande punkter från pluralitetens i fråga om läroverkets organisation och bildningsmedel. Sålunda har man inom förstnämnda fraktion förkastat förslaget om en förening av lärdoms- och apologistskola till ett läroverk med två bildningslinjer. Vad som fordras är i stället en bibehållen åtskillnad mellan lärdoms- och apologistskolor. Den lärda skolan har vidare i första hand att bibringa en universell bildning, syftande till en allmän utveckling av själens förmögenheter. Från denna utgångspunkt förkastar Grubbe reformmännens krav på valfrihet. En ändamålsenlig undervisning och fostran kräver likaså enligt hans åsikt ett *direkt* förhållande mellan lärare och lärjungar. Grubbe förnekar därför på intet sätt betydelsen av elevernas självverksamhet och inbördes tävlan. Friheten till självförverkligande får emellertid aldrig drivas därhän, att den blir till ett hot mot en allmän formell bildning eller spoliera det omedelbara förhållandet mellan lärare och elever. Det rätta måste fastmer vara att söka "förena en viss grad af gossens fria sjelfutveckling med hans beroende af Lärarens auctoritet". Ju yngre eleverna är, desto viktigare anses också lärarens direkta ledning vara. På grundval av kraven på en allmän harmonisk bildning och ett omedelbart förhållande mellan lärare och elever har Grubbe genom-

gående givit en sammanhållen klassundervisning sin röst. Flyttning mellan skilda klasser må ske en gång per termin. Centralt är dock, att ingen uppflyttas till högre klass, förrän samtliga läroämnen inhämtats inom närmast föregående klass. Endast härigenom har det betraktats som möjligt att uppnå den eftertraktade harmoniska bildningen av samtliga själsförmögenheter. I princip har Grubbe godtagit den ambulatoriska läsordningen, även om den enligt hans åsikt bör prövas ytterligare, innan den generellt rekommenderas. Inom ramen av en sammanhållen klassundervisning har han ej heller helt förkastat växelundervisningen. Helt allmänt betecknas metoden som tillämplig i samband med repetitioner av utanläxors inövande. Närmast synes Grubbe ha uppfattat växelundervisningen som en nödhjälp för uppnåendet av en individualiserad undervisning inom större skolor. Moniteringen bör likväl alltid nyttjas med största varsamhet inom elementarläroverken. Uppenbart har vidare Grubbe endast förknippat metoden med skolans undervisande funktion. Beträffande den egentliga fostran har han däremot genomgående satt sin tillit till ett direkt förhållande mellan lärare och elever. Samtidigt som Grubbe kan sägas ha givit uttryck för en bestämd frihetsmarginal i fråga om kunskapsinhämtandet och förvärvandet av färdigheter, har han sålunda ansett en jämlikhetssyftande fostran som realiserbar endast via lärarens auktoritet och fasthet. Hans bildningsprogram förenar i så måtto frihet och auktoritativ påverkan på ett något annorlunda sätt än vad som exempelvis är fallet i Agardhs och Järtas pedagogiska tänkande.

De vitt skilda värderingar av växelundervisningen, som kommit till uttryck i anslutning till debatten angående elementarläroverken, har till synes aldrig på samma sätt gjort sig gällande vid folkundervisningens behandling inom kommittén. Folkskolefrågan kan överhuvudtaget sägas ha intagit en underordnad plats vid förhandlingarna. Att döma av de konsistorieutlåtanden, som inkommit med anledning av 1812 års uppfostringskommittés betänkande rörande folkundervisningen, har man ute i landet som regel hyst tillförsikt beträffande möjligheten att få till stånd en mer ordnad folkbildning. Denna optimism förefaller i första hand ha dikterats av just växelundervisningen. På konsistoriehåll framhåller man därvid inte minst metodens förtjänster i fråga om möjliggörandet av såväl en mer allmän och prisbillig undervisning som en ändamålsenlig intellektuell och

moralisk bildning av eleverna. Nyssnämnda båda synpunkter på moniteringen torde också ha varit levande bland stora uppfostringskommitténs ledamöter, även om pluraliteten i sitt betänkande behandlar metoden tämligen summariskt. Helt allmänt betecknas växelundervisningen som tjänlig inom skolor, "hvarest ett större antal barn kan samlas". Någon ovillkorlig föreskrift om dess antagande vill man likväl ej medverka till. Man nöjer sig med att hänvisa till 1824 års cirkulär, som anses utgöra ett tillräckligt verksamt medel till metodens befordran. I dessa åsikter har även kommitténs minoritet instämt. Upplysande nog har ej heller Geijer och Järta helt fördömt moniteringen som folkbildningsmedel. Så betecknar exempelvis Geijer metoden som godtagbar inom folkskolorna i samband med inhämtandet av de första "mera mekaniska elementar-färdigheterna". Några omedelbara förändringar av det svenska undervisningsväsendet har icke stora uppfostringskommitténs överläggningar föranlett. På längre sikt har emellertid kommitténs arbete inte varit förgäves. I själva verket kom de riktlinjer, som dess majoritet uppdragit, i stor utsträckning att ligga till grund för senare reformer av läroverkets organisation och metodik. I samband med denna reformverksamhet har man även kunnat inhämta värdefulla rön från den på kommitténs initiativ inrättade försöksskolan i Stockholm. Skolan, som öppnades den 15 september 1828, erhöll namnet Nya Elementarskolan. Den tyngsta bördan i vad det gällt dess gestaltande synes ha axlats av Lefrén och von Hartmansdorff. Genom en sammanslagning av skola och gymnasium i förening med viss valfrihet skapades vid Nya Elementarskolan möjlighet att inom en och samma läroanstalt bibringa både klassisk lärdomsbildning och högre medborgerlig bildning. De metoder, som här kom att prövas, har till stor del haft sin hemortsrätt på Karlberg. Sålunda kom man vid den nya försöksskolan att införa ambulatorisk läsordning liksom ämnesläsning, växelundervisning och fri flyttning inom och mellan skilda klasser. Nya Elementarskolans tillblivelse betecknar på så sätt en milstolpe inom svensk växelundervisningshistoria.

Summary and conclusion

At the end of the 18th century and at the beginning of the 19th century Andrew Bell and Joseph Lancaster introduced the method of mutual education or the monitorial system, since 1820 called "växelundervisningen" in Sweden. The method meant that older and more advanced pupils taught groups of younger schoolfellows with the help of for instance hung up tables. In this way the same teacher could superintend the education of hundreds of children.

Neither Bell nor Lancaster could be called genuine pioneers in the field of pedagogics. In fact this mutual way of teaching can be traced far back in time. Its essential characteristic in the form of a mutual exchange of knowledge between different individuals is typical of all family education. Neither would it seem to be possible to point out the exact origin of the method in proper school contexts. It would seem to have gained ground when lack of teachers and economic means were obstacles to the progress of education. Statements regarding the didactic advantages of mutual education are found already in Seneca and Quintilian. Within the elementary schools of ancient Rome it was a well-known fact that the pupils also assisted as "auditors" and monitors. In the early Middle Ages too pupils served as educational assistants in many places. In the 6th century bishop Ferreolus at the school at Narbonne divided the pupils into so-called decuriones in order to make a differentiation. This principle of division was later common, especially at larger schools in Middle Europe. This system of decuriones in combination with the

mutual education made possible an individualized obtaining of knowledge. Not least because of this the method had a prominent position at the "wall-less" and often well attended secondary schools of the Reformation. To a great extent the pupils were also trusted to assist as monitors and inspectors. For instance at Trotzendorf's model school at Goldberg there were a lot of such pupil servants. One of the purposes of his school republic was to spur the pupils to ambition and willingness to work. The secondary schools of the Reformation show, in other words, striking resemblances to the monitorial schools of later years. The "wall-less" school, the various pupil offices, the division of the pupils into subgroups as well as the pupils' self-activity and mutual teaching thus indicate a close relationship with the monitorial schools of the 19th century. This might also be said as regards the consideration to the principle of emulation — an inheritance from the Humanism, later taken over and further developed by the Jesuits. Also during the 17th and 18th centuries there are references to the monitorial system in various places in Europe. Comenius, for instance, finds the method suitable, since it contributes to the maintenance of order and to the consideration to the individual differences of endowments. In this context the Swedish Education Act of 1649 could be mentioned, according to which the "wall-less" school of the late Middle Ages and the Reformation certainly was removed, but by no means the monitorial education. On the contrary the method was given a more central position than in any other Swedish education act. Still at the beginning of the 19th century a nationally formed monitorial education exists within learned schools as well as within schools for popular education. However, the relation between the British monitorial systems and the monitorial attempts of Herbault and Paulet from the 18th century is most obvious. By means of a far-reaching mass education these two Frenchmen would seem to have been the first ones in modern time to have proved the possibilities of the method of bringing about a more general popular education. As regards the very shaping of the education there are also striking resemblances between especially Paulet's and Lancaster's monitorial systems. In a pamphlett from 1809 Lancaster gave a detailed account of Paulet's attempts in Paris. It could also be taken for granted that Lancaster was influenced by earlier models of monitorial education, and especially by those of Paulet's.

Not until he had realized the importance of the Lancasterian school attempts did Bell in his turn further develop his plan in accordance with the principles of mass education.

Although neither Bell nor Lancaster can be called real pioneers, the monitorial education, thanks to them, was formed according to more fixed and organized principles than ever before. Bell was to found his monitorial system (the Madras plan) at a charity school outside Madras 1791—1792 in connection with the fact that the teaching staff of the school refused to accept a method of writing in sand recommended by him. The idea of having the boys teach each other soon spread throughout the school, and in 1793 Bell enforced a school organization according to which the pupils as "teachers" and "assistants" mutually taught each other. Back in England in 1798 he succeeded in persuading the board of St Botolph's charity school in London to test his method. However, this attempt does not seem to have attracted much attention. Not until the end of the first decades of the 19th century the Madras plan gained a wider interest. With the intention of counterbalancing the Lancasterian school plan the "National Society" was formed in 1811. Through the agency of this society the central school in Baldwin's Gardens was established with room for 600 boys and 400 girls. The school was chiefly meant to serve as a teacher-training school and model school for Bell's educational principles.

Almost coeval with Bell's return from India Lancaster, Bell's junior by 25 years, had opened a school of his own in one of the poor-class districts of London. Being the sole teacher of a perpetually growing number of pupils he would seem to have, more or less, been forced to take his pupils as collaborators or "monitors". In 1804 he succeeded in finding permanent classrooms at Borough Road, Southwark. The school soon developed into a model school for the Lancasterian educational principles. The period 1803—1810 stands out as the most intensive and productive one in Lancaster's life. During these years he completed his school system, conducted his model school towards still greater fame and instituted schools in different places in England. The aim "one teacher for a thousand children" was almost achieved in 1805 at his above mentioned model school. In his eagerness to institute schools, he was, however, rather light-hearted as regards their financing. In order to manage the economic problems a com-

mittee was founded in 1808 which in 1814 adopted the name "British and Foreign School Society". Almost at once the society fell to quarrelling with Lancaster which ended in his separation. In humbleness and abject poverty he left England in 1818, never to return.

As regards the shaping of the monitorial system there are differences between Bell's and Lancaster's school plans. In the first place they designed different interior fittings and arrangements of the pupils in the classrooms. According to Bell's prescriptions the center of the floor should be free from furniture in order to give room for the various classes standing. The tables and long benches parallelly fastened to the walls were typical; the pupils sat at these for some of their writing exercises. Most of the exercises have been carried out with the pupils standing around ruled squares on the floor. According to the Lancasterian interior furnishing the middle section of the floor was occupied by long benches and tables which left the passages around the walls free. On these free areas the so-called semicircles were marked out. Contrary to the Madras plan the major part of the education was located to the areas round the walls of the classroom which was necessary with regard to the suspension of the tables. Secondly there are many principal differences between Bell's and Lancaster's directions for the educational organization. Within Bell's model school there was thus primarily a division of the pupils into three main groups, in their turn divided into 6—8 classes with 24—36 pupils in each. Bell seems to have founded his class division on the differing faculty of reading and writing of the pupils. No reclassification at the teaching of other subjects took place. Contrary to Bell Lancaster had different divisions into classes in the teaching of reading and writing and the arithmetic instruction. Besides there was a proper writing-class in which more advanced pupils were instructed in the art of writing with pen and ink. The arithmetical instruction did not begin until the pupils had reached the 6th reading- and writing-class, and was carried on in 12 different arithmetical classes. Within these subject classes there was a further division of the pupils into subgroups or semicircles where no monitor was allowed to teach more than 10 pupils. In connection with a free moving within and between the various semicircles and groups the Lancasterian school plan made possible a much greater freedom as regards an individual realization of talents than what had been the case

within Bell's school plan. Within the Lancasterian schools, contrary to Bell's schools, all proper writing exercises as well as a great part of the arithmetical exercises were carried on with the pupils sitting and with support for elbows and hands. The Lancasterian school plan with its constant change of places between desks and semicircles appears to be more dynamic than the Madras plan. To a much greater extent than Bell Lancaster used commands, signs and signals in order to control the enormous school machinery. Further he appealed to the spirit of emulation and ambition of his pupils in a completely different way than Bell. While Bell was content with a free moving as a reward, Lancaster further strenghtened the principle of emulation by means of different signs of honour and prizes. Moreover, the curriculum was, according to Bell's school plan, dominated by a dogmatic education in religion, while Lancaster, himself a Quaker, introduced an undenominational education in religion. At Lancaster's model schools there was consequently no instruction in catechism, nor interpretation of Bible texts. Finally, Bell's disciplinary instructions appear to be more humane than Lancaster's disgraceful punishments. Bell regarded school discipline as an integrated part of education itself in a quite different way than Lancaster. According to Bell's directions a pupil jury should mete out punishments for any offences that may be made among the schoolfellows. His educational program to that extent stands out as less authoritarian and more favourably inclined towards reforms than Lancaster's.

The introduction and propagation of Bell's and Lancaster's monitorial systems does not seem to have been the object of a closer analysis. However, it may generally be said that the monitorial system never had the epoch-making importance they had imagined. Attempts at the method carried out in different countries were of short duration. On the other hand this educational form was spread far and wide in a comparatively short time. Already in 1813 it would seem to have been introduced into all parts of the world.

The rapid advancement of the monitorial system would seem to have been connected with demands for an enlarged popular education more and more expressed at the beginning of the 19th century. Before that time mainly religious motives had dominated the elementary education. From the end of the 18th century national, political and social factors too asserted themselves at the same time calling

for a more general and public enlightenment. However, the realization of this aim was often connected with considerable difficulties. Not least the organization of a school system seems to have been stopped by lack of economic means. The best intentions to accomplish something were too often combined with difficulties to procure educated teachers. Against this background it is natural that Bell's and Lancaster's school plans were received with satisfaction. Their monitorial systems made education possible in a larger scale than ever before. Shortage of teachers was compensated in this way at the same time as the monitorial system gave rise to a commencing teacher training. Moreover, the method with its mass education was a cheap way of imparting to the large strata of the population an elementary education and upbringing. To this must be added that the prompters of the monitorial system regarded the method as directly necessary for the bringing about of a purposeful intellectual and moral learning. In some places the conviction of the pedagogical advantages of the monitorial system resulted in its introduction into schools outside the proper field of popular education. Thus the monitorial education was introduced into military educational institutes, for instance in England, France and Norway. Moreover, it was introduced into some learned schools, for instance Charterhouse "grammar school" and Edinburgh's "high school". In 1817 the method was even tried at the faculty of law at the University of Freiburg, Switzerland. Neither do we lack attempts to launch the British school models at the higher schools of our own country. From documents presented to the School Revision of 1824 it is evident that the monitorial system up to this date had been introduced into 5 higher "trivialskolor" and into 4 lower "lärdomsskolor" and "apologistskolor". However, the method seems to have been put into practice most radically at Karlberg War College. Thus this college, couducted by the governor J. P. Lefrén, was gradually taransformed into a monitorial school divided into a lower and an upper section. As a link in this development a pulling down of the walls between the two sections was begun in 1821. Thus two larger classrooms were built from the originally 5 classrooms in the northwest wing of the manor. In addition to this reconstruction well adjusted and divided "klass-kurser" (class-courses) were designed within both military and non-military subjects of instruction. A general transition to reading of special subjects and monitorial

education became then possible, at the same time as obstacles for a free moving between various classes were abolished. The crest of this whole development could be said to have been reached in 1824 when, by a Royal Rescript, officers' passing-out examination at a certain point of time was nullified for the benefit of an examination not restricted by time. The introduction of the monitorial education at Karlberg could, without exaggeration, be described as a principal incitement for the further discussion in our country about the adoption of the method within the learned schools. This is evident from the negotiations of the Educational Committee of 1825 which in 1828 resulted in the founding of an experimental school in Stockholm (Nya Elementarskolan) based on reading of special subjects, monitorial education and free moving within and between different classes.

However, the British monitorial systems were incomparably most spread in the field of popular education. It seems as if they were most popular in countries with a rather badly developed educational system, while they had difficulties in gaining ground in countries with a more well-organized educational system for instance like Germany and the Netherlands. Through the industrialization the poorer strata of the population of Great Britain were concentrated to the big towns. The monitorial schools had their greatest spreading in the expanding towns where they, not least in a social respect, were of great importance. As a rule it may be stated that England became the stronghold of Bell's school plan, while that of Lancaster was dominating in Scotland and Ireland. At the end of the 1820s about 7000 monitorial schools with about 3/4 million pupils seem to have existed in the three countries. In few countries the monitorial system would seem to have had the same prominent position as in Great Britain. However, most European countries were aquainted with the method. As a foundation of the enlargement of a more organized elementary school system it was of some importance also outside Europe. In fact the monitorial system had, during the first decades of the 19th century, a fairly far-reaching extension, above all in Asia (India) and North America.

The first Swedish publication of the British school models seems to be C. U. Broocman's newspaper article "Joseph Lancaster" from 1810. Lancaster's name is also in focus in connection with the Swe-

dish-British contacts in the field of education which were comparatively intensive during the 1810s. Many Swedes had studied his model school on the spot. Some of them met him personally, for instance the philantropic Count and general J. G. De la Gardie who, during a visit to London 1813—1814, called the attention of the Swedish government to the advantages of the monitorial system. The contact with De la Gardie inspired Lancaster to a memorandum as to the advantages of his school plan and its most suitable introduction into our country. Probably this memorandum is the first real proposal for a Swedish organization of monitorial education on the basis of the British models. According to the proposal the monitorial system should primarily be introduced in Stockholm at a model school with different classrooms for boys and girls. In the beginning the school should be under the direct guidance of Lancaster himself. It seems as if the imagined a normal school from which trained teachers could be sent to various parts of the country. However, this plan was never realized. De la Gardie's endeavours did not result in immediate measures for the introduction of the monitorial system. The whole question of popular education could be said to be under the weather in our country around 1815. However, Lancaster's ideas for a Swedish school plan survived and inspired to new Swedish-British contacts. By a decision of His Majesty in 1817 P. R. Svensson, B. A. was commissioned to acquire further knowledge of Bell's and Lancaster's school plans. After his return in the autumn of 1817 Svensson also introduced on his own initiative the monitorial system into Philipsenska skolan in Stockholm. This was the first time that the British models gained ground in a Swedish school.

In the first place Bell's monitorial system seems to have been a model for the attempts at monitorial education initiated by Svensson. However, from the end of the 1810s the Lancasterian school plan gained attention too. Supported by Count C. C. H. Posse's advice and assisted by the administrator A. Larsson the Rev. J. Andersson started to work according to the Lancasterian directions at the charity school of Hedvig's parish, Norrköping. Bishop C. von Rosenstein who assisted in the organization of this school, later, as chairman of the direction of the Educational Department of Stockholm, contributed to the introduction of the Lancasterian method into two schools in the capital in 1820, and into Statens allmänna barnskola

the year after. A marked adherence to Lancaster's school plan is found in A. F. Rådberg's and L. Hagstedt's directions for the monitorial education from the beginning of the 1820s. Hagstedt seems to have received knowledge of the Lancasterian plan during a study tour to Copenhagen in 1819. The experiences acquired there he put into practice already the same year at Etjerncreutzska skolan at Säve, and in 1820 at Prins Oscars skola and Willinska fattigfriskolan in Gothenburg.

J. A. Gerelius' literary work is the foremost homage to the Lancasterian school plan in our country. After his return from a visit to London he presented to the Government Office proposal for a spreading of the Lancasterian method all over the country. Like Lancaster Gerelius first points out the importance of establishing a central school in Stockholm with a continued teacher traning. Secondly Gerelius' proposal aimed at instituting subject central schools in every capitals. Thirdly and finally a Lancasterian school for girls should be established in Stockholm. However, this whole project was rejected both by the Board of the Educational Department of Stockholm and by the Educational Committee of 1812. But Gerelius' endeavours were not without importance. In fact they brought about the first thorough debate on the monitorial system within the highest educational authorities of our country. Not only did he arouse a vivid interest in the British models in general, but also the most effective way of spreading them. A lot of writings and newspaper addresses give evidence of this.

According to a table the British school models were introduced into 27 Swedish elementary schools at the end of 1821. But already in 1825 they seem to have been introduced into 84 institutes of popular education with 4741 children. The general announcement of the monitorial system and its advancement in the schools at the beginning of the 1820s was of course noticed by the highest educational authorities of our country. The discussion of popular education at the Riksdag in 1823 to a great extent revolved around the monitorial education. It is typical that the method was discussed in the majority of the motions that aimed at a widened and improved popular education. It is true that the Estates rejected a motion from the Nobility about subvention out of public funds for the furthering of the monitorial education. But one agreed upon a writing to His Majesty in

which was emphasized the obligation of the consistories to further the popular education and especially a more general acceptance of the monitorial education. This petition was answered by His Majesty in a circular letter on the 4th of February, 1824 in which the consistories were ordered of further the introduction of the monitorial education. Moreover, in support of the wish of the Estates the Clergy of the country was commanded to pay attention to the knowledge of the method of the applicants in connection with employments as parish clerks. It should be introduced everywhere if local conditions did not prevent its acceptance. Although the circular of 1824 did not prescribe an unconditional use of the monitorial system, it gave the method the character of official means of popular education.

However, the idea of furthering the monitorial education by compulsory means had been aroused in differens places. In North America the method was prescribed in law in Philadelphia and its environs in 1818. The town and canton Freiburg in Switzerland seems to have been the first place in Europe to have legally introduced the monitorial system. Thus the method is prescribed in 1819 as compulsory within all elementary schools. Legal measures for its furthering are also found in South America at the beginning of the 1820s (Columbia 1821 and Peru 1822). The Danish so-called "Trusels-cirkulaer" of 1830 could also be seen as an attempt to prescribe in law the adoption of the monitorial education. In the demands for a far-reaching spreading of the monitorial system in our country presented by Lancaster and Gerelius, the idea of a compulsory ordinance of the method can be seen. Demands for a uniform and fixed schedule for all Swedish monitorial schools were also presented by Rådberg. These proposals for a standardization met, however, a definite opposition. As a rule one seems to have believed that the innate deservingness of the method was a warrant for its spreading through voluntary undertaking. Church and voluntary associations can be said to have dominated in this. The before-mentioned "British and Foreign School Society" and "National Society" stand out as the most important of these, which during the first half of the 19th century developed into powerful school organizations. Up to 1840 their activity was mainly directed towards spreading of the monitorial education and towards contributing to establishing schools in

accordance with the method. Through the agency of the two societies a considerable number of teachers were trained at central and standard schools. In general the training was of short duration; the teacher trainees merely served as monitors for some months. Societies with a similar field of activity were founded in other countries as well, for instance in France, the Netherlands, Switzerland, Russia, Italy, India and North America. The endeavours to spread the British monitorial models in our country got a firm foundation in "Sällskapet för Vexelundervisningens befrämjande" (The Society for the Furthering of the Monitorial Education) set up in 1822. The aim of the society was above all to protect the education and upbringing of the lower classes of society. With the intention of realizing this mission one took on the responsibility for instituting a normal school in Stockholm. Partly free of cost, partly to reduced price one wished to, from a central store, supply the schools of the country with fundamental equipment in the form of tables, slates and slate-pencils. Finally one wished to forward the monitorial system by means of a pedagogical journal directed towards the development and spreading of the method inside as well as outside our country. Along with the Stockholm society local associations too made important contributions to the furthering of the monitorial education. Already in 1818 such an inofficial society for the monitorial education was founded at Norrköping. The organization D. B. W. founded in 1814 at Visby can also be mentioned; at the beginning of the 1820s it contributed to the introduction of the monitorial system in Gotland. The method received a further powerful support through "Sällskapet för Wexelunderwisningens befrämjande inom Götheborgs stift" (The Society for the Furthering of the Monitorial Education within the Diocese of Gothenburg) established in 1824.

The comparatively rapid spreading of the British school models in the field of popular education would seem to have been conditioned, to a great extent, by their making possible a cheap and widely drawn up mass education. Already before the presentation of Bell's and Lancaster's monitorial systems, the possibilities of the monitorial education in this respect had been realized in different places. In France during the 18th century the method was noticed as an expedient to a more general popular enlightenment. At the beginning of the 19th century this idea is found in our country too (partly in Silverstol-

pe's memorandum in 1814 and explicitly in an anonymous school proposal of 1816). However, only after contact with the British school models ideas of this kind began to command a more general attention. It is typical that Bell and especially Lancaster urge the monitorial education from purely crass utilitarian points of view. Thus Lancaster from time to time returns to the mass education of the method and the saving of teachers and textbooks by means of which the expenses might be reduced to a minimum. And, according to Lancaster, these expenses had been in direct proportion to the number of pupils, or as he stated it: "The expence actually diminishing in a ratio with the increase of scholars". The Frenchmen de Laborde and de Lasteyries as well as the Danes Mönster and Abrahamson also refer to the monitorial system as an economically favourable means in the struggle for a widened popular education. This aspect of the method was also vivid to many Swedish pioneers of monitorial education. Savings "i tid, i utgifter, i Lärare" (in time, in expenses, in teachers) were, according to De la Gardie, the foremost advantages of the British monitorial system. It seems as if education of the greatest possible number of pupils to the least possible cost was the loadstar of J. D. af Wingård's, Svensson's, Rådberg's, Hagstedt's and Gereliu's recommendations of the monitorial education. For instance Hagstedt points out the advantages as self-evident, since one single teacher can "föreslå en Skola af 1000 Barn" (conduct a school with 1000 children). According to Gerelius above all the Lancasterian school method would have indisputable advantages as regards saving of time and reduction of direct school expenses. In conformity with Lancaster he then emphasizes the proportional relation between annual cost per pupil and the total number of pupils starting from the principle "ju större antal Elever ju mindre blir konstnaderna för hvarje individ" (the greater number of pupils, the less the cost for every individual). The idea of the monitorial education as an economically favourable expedient to a general and public civil upbringing is also found in And. Fryxell's and L. M. Enberg's pedagogical writing. There is no doubt that the monitorial system was used as a weapon in the struggle for a widened and cheap popular education at the Riksdag proceedings of 1823. It is illustrative that the Educational Committee of 1812 also prai-

ses the saving of teachers of the method and the realization of a more general popular education.

At the same time as the monitorial system was justified from crassly utilitarian points of view, its prompters had regarded is as necessary in an intellectually and morally fostering respect. Then the interest has been concentrated to the mechanical and drilling character of the method. Thus in his Swedish school plan Lancaster uses the concept "mental machinery" when describing his school system. The mechanical elements are here said to be inescapable for the maintenance of an outward school order. Moreover the mechanics is pointed out as a necessary condition for activating and entertaining the pupils as well as for increasing their attention. Similar estimations are found in Mönster and Abrahamson who look upon the "strengt beregnede Mekanisme" (the firmly calculated mechanism) of the monitorial education as something of its "høiste didaktiske Vaerd" (highest didactical value). As exemple of a marked positive attitude towards the mechanical characteristic of the monitorial system the German senior master Zerrenner's emphasis on the rhythmical element of the method as a means of "stete Regelmässigkeit und festen Gehorsam" could be mentioned. Ideas of this kind were not unusual in our country either. Thus in accordance with Lancaster Gerelius emphasizes the order of march and fixed pattern of exercise of the monitorial system as suitable not only for the maintenance of an outward school order but also for the arousing and keeping up of the attention of the pupils. The exact patterns of movement, according to Gerelius, also amuse the pupils and make them used to carrying out various tasks rapidly and carefully with a training of the will as a result. If the gymnastic elements were to be taken away the "stora inflytande och företräde" (great influence and superiority) of the method would be lost. The fixed order of march of the method, the prescibed patterns of conduct for hands and books as well as all other regulations And. Fryxell looked upon as effective means for preventing laxity, indifference and carelessness among the pupils. As regards the education of the older pupils he had, however, reservations to a too literal application of the mechanical pattern of the monitorial system. The formal characteristics of the method would probably be ridiculed by the older pupils who besides have got used to order and obedience.

In spite of its mechanical features the adherents of the monitorial system did not believe that it would bring with it passivity among the pupils. On the contrary the starting-point for Bell and Lancaster was an active contribution from both monitors and pupils. According to their monitorial systems the proper teacher had a merely superintending function and should, to quote Bell, "see that other work, rather than work himself". In other words the two British school plans stand out as marked pupil-centred with the personal activity of the pupils as a common denominator of the total school activity. In the personal activity of the pupils and in their mutual emulation Bell and Lancaster would seem to have seen a possibility of both protecting the endowments of the individual pupil and of carrying out an equivalent moral and civil upbringing. With this it has been said that the rhytmical elements in the form of drills in the teaching, commands and signals belonged more to the formal than inner spirit of the method.

As we have seen Bell founded his division into classes on the different reading and writing faculties of the pupils. No other division existed at the teaching of other subjects. In this way the inter-individual endowments of the pupils have mainly been considered, while the intra-individual endowments have been more or less slightly regarded. In spite of this limitation his school plan nevertheless presents a considerable amount of freedom. Through the monitorial system the education has to a greater extent been left in the hands of the pupils themselves. Within and between the various classes moving was free, by means of which a continuous consideration was taken to the achievements om the individual. However, the freedom or the possibilities of the individual of realizing his natural endowments was always balanced by an uncompromising demand for an equality as regards the moral upbringing. Although no absolute distinction was made between education and upbringing it is neretheless evident that Bell constantly and traditionally attached freedom to the achievement itself, or to the real obtaining of knowledge. As regards the fulfilment of prescribed rules all pupils have been looked upon as equally obliged. As regards the realization of freedom and equality Bell always refers to the personal activity and mutual emulation of the pupils. Just through personal activity and emulation was created within the frame of mass education a definite although limited room

for an individual and free realization of the endowments. On the other hand it was believed that the pupils' mutual teaching would give rise to a mutual responsibility as regards morals and general discipline. Thus the teaching pupils were looked upon as learning diligence, punctuality and discipline. If a monitor was wrong he was immediately replaced by a comrade. The pupils for their part began "to think rightly" through the good example of the monitors. In this way it has been looked upon as possible to bring about an upbringing aiming at equality without blows and stripes. The power in upbringing was to Bell not a power but rather an affectionate relation between the different members of the school. Fot it was essential that the pupils treated each other well, and that they in their proper teacher saw "their friend, their benefactor, their guide, and their parent".

The monitorial education as a synthesis of freedom and equality can also be said to characterize the Lancasterian school plan. As has been mentioned freedom in this school plan, however, had a much greater room than in that of Bell. In quite a different way than Bell Lancaster emphasizes the pupils' mutual emulation as an expedient to the simulataneous realization of freedom and equality. Thus, according to Lancaster, the free moving in combination with various outward marks of honour might arouse "the latent genius" and then increase the endeavours of the individual to self-realization. On the other hand an emulation ruled by the laws of justice is said to be of central importance for the pupils' understanding of justice and other people's merits as well as for "the formation of early habits of subordination and order".

The ideas of freedom and equality expressed in Bell's and Lancaster's school program can be tracted back to the schools of the Reformation. One of the aims of Trotzendorf's school republic was to spur the pupils to ambition and thus to a certain extent to self-realization of talents and faculties. At the same time the various school offices with a mutual exchange of offices were intended to breed a feeling of affinity and readiness to help as well as a faculty of submitting to someone else's will. The idea of the monitorial education as an expedient to freedom of self-realization and as a possibility of an upbringing founded on equality is also found within French revolutionary pedagogics. For instance F. Lanthenas finds the method di-

reotly necessary within the first four classes of the primary schools to facilitate the progress of the pupils. Besides "le nouvel enseignement" is an effective means to put an end to pride and corruption. Just through this mutual relation between the pupils they are placed "dans la vie sociale" with an upbringing equal for all as a result. When the Swede N. Lagergren at the beginning of the 19th century emphasizes an emulation combined with the monitorial education as a means for both an individual realization of talents and a moral-civil upbringing he could also be said to have anticipated the discussion stirred up by the British school models.

Through the presentation of Bell's and Lancaster's monitorial systems the idea of the monitorial education as an expedient to freedom and equality gained a growing attention. The interest was primarily directed towards the possibility of the method of evoking emulation and stimulating the pupils to personal endeavours. Moreover the Lancasterian principle of division was the object of considerable observation. Thus the essential elements of the monitorial system are characterized by J. Bentham and Zerrenner as a different school organization through which the pupils' both inter- and intra-individual differences of endowments could be considered. Both regarded consideration to the individuality as compatible with the demand for an upbringing equally obliging for all. As regards the realization of this upbringing Bentham refers to the principle of a pupil jury of Bell's school plan and "Universal Delation principle", while Zerrenner more generally refers to the pupil offices connected with the monitorial system as effective means for the developing of a feeling of moral obligation and sense of "Gemeinnützigkeit". The careful division of the teaching material, the division of pupils into subject classes and the free moving are looked upon by Mönster and Abrahamson as the most important qualities of the British school models, for through this no pupil is stopped in his progress. On the contrary the principle of subject reading combined with the monitorial education and the free moving bring with them that every pupil's mental abilities reach "et staerkere Sving mod Udvikling" (a more rapid speed towards development). At the same time as the method has been conceived as an expedient to freedom or realization of the pupils' natural qualifications, it has with its demand for obedience and constant attention been looked upon as an equally

suitable means of imparting to all pupils an equivalent moral upbringing. In this context Mönster and Abrahamson point to the principles of emulation and reward of the British monitorial system as infallible motives of both the protection of the individuality and a common upbringing. For through a correctly kept up ambition the obtaining of knowledge is quickened on the one hand, at the same time as the importance of fulfilment of one's duty and fair play is understood by the pupils on the other.

The above mentioned points of view of the monitorial system were probably vivid among its pioneers in our country too. Notwithstanding the number of pupils the education at the monitorial schools could be adjusted to every individual's faculty and endowments according to Svensson. The efficiency of the monitorial education for a moral upbringing is also infallible, if the teacher is able to use correctly the emulation that characterizes the method. Just this element of emulation is, according to Svensson, a principal motive of both motivation for studies and diligence and moral. The subject classes of the Lancasterian school plan, its semicircles and free movings are looked upon by Gerelius as means of personal and free realization of endowments. However, Gerelius discusses above all the very process of the monitorial education as a natural and necessary expedient as regards the founding of moral and civil virtues. Through the mutual activity and the constant exchange of services and return services charitableness and a sense of duty are developed among the children which will favourably influence their future moral and civil development. This last point was approved of by the paper "Argus" which in an article in 1820 apportioned to the Lancasterian method a historic importance with regard to its forming of the will and the character.

During the first half of the 1820s the idea of protection of the individuality and common upbringing came to the front in the Swedish school debate. Then it was more or less evident to all pedagogues of importance that schools and education should be open for all with the aim of protecting the individual differences. However, importance was also attached to influencing the pupils towards a civil upbringing equal for all. The monitorial education attracted an increased attention as to the concrete realization of the ideas of freedom and equality, and it was also looked upon as justified and even

necessary within the learned school. Thus Lefrén aimed at a radical reconstruction of the educational system in the form of an elementary school organization with possibility for every individual to protect his natural endowments without deviation from an upbringing equally obliging for all. As regards the realization of this aim he refers to an educational organization based on subject reading, monitorial education and free moving. In opposition to a traditional class reading all the pupils' both inter- and intra-individual differences might be considered through this system. The free moving warranted in its turn that more talented and diligent children never were stopped in their progress by less talented and diligent pupils. Besides the system evoked emulation and stimulated the pupils to personal endeavours. In combination with subject reading and free moving the monitorial education stood out as an expedient to personal and free realization of talents. On the other hand Lefrén believed that the pupils' personal activity, mutual emulation and help gave rise to good fellowship and a sense of justice which all must be taught to cherish towards one another.

Starting from these ideas Lefrén was the first one in the history of Swedish monitorial education to demand an acceptance of the monitorial system in both elementary schools and secondary schools. This demand was approved of by others, although a dissolution of the traditional division into classes of the learned schools had not exactly been imagined. When for instance And. Fryxell in the middle of the 1820s discussed the application within elementary schools of the monitorial system he does not, as opposed to Lefrén, draw any far-reaching conclusions as to the possibility of a free development of endowments of the method. As a rule is was believed in a *direct* relation between teacher and pupils regarding a more high-aiming civil upbringing (Svensson, Fryxell, Enberg, The Educational Committee of 1812 and The School Revision of 1824). Within the learned school the monitorial education has only been combined with the proper obtaining of knowledge. The method has, in accordance with the Swedish school regulations of the Reformation and Stormaktstiden, just been looked upon as a temporary help, respectively a neccesity for achieving an individualized education.

Critical ideas in all respects of the monitorial education were not lacking in our country during the 1820s. In a pamphlett published

in 1821 a lot of complaints are directed towards the unfavourable influence on the moral and intellectual learning of the pupils of especially the Lancasterian school plan. The Lancasterian method is regarded as lacking the principal foundation of all suitable upbringing, namely the direct and paternal relation between teacher and pupils. A directly repudiating attitude to the British school plans is also found in H. Schartau and H. Järta. According to Järta the monitorial education could probably be of use in greater towns where many children lack the natural upbringing of a home. But Järta doubts that the method would be of any real use in our country. For its mass education will just result in a mechanical obtaining of knowledge which makes impossible the teacher's personal upbringing of the pupils.

No total reconstruction of the educational organization of the secondary schools according to Lefrén's directions was ever established. It is true that C. A. Agardh, after some hesitation, presented demands for a general acceptance of the monitorial education within both elementary schools and secondary schools in connection with the proceeding of the Educational Committee of 1825. But his proposal was rejected by both the conservative and liberal phalanxes of the Committee that had completely different opinions as to the worth and use of the method within the learned schools. These differences of opinion would seem to be ultimatly derived from various estimations fixed to the ideas of freedom and equality. Thus the monitorial system has, on the one hand, been regarded as a pedagogical necessity for the establishing of a school reform in the name of freedom and equality (Agardh). On the other hand the method was equally resolutely rejected from conservative quarters as being a threat against a general formal learning and a seriously aiming civil upbringing (E. G. Geijer and Järta). Between these two extremes there are two mediatory points of view as regards the monitorial education as a necessity (the majority of the Committee), respectively temporary help (the minority of the Committee for achieving an individualized education.

The various estimations of the monitorial education expressed by the Educational Committee of 1825 stand out as typical for the period here treated of. During the 1830s and 1840s they would seem to have deepened and become the object of a more than lively dis-

cussion. Not least because of this a continuation of this exposition appears to be an urgent research project. Finally it may be mentioned that the monitorial education in our country was rapidly advancing both within elementary and secondary schools at the beginning of the 1830s. However, at this time the method was on the decrease in the rest of Europe. To many pedagogues not least the mechanical character of the method was looked upon as a direct obstacle for a more personal upbringing of the pupil (Niemeyer and Diesterweg). The end of the 1820s seems to have been the climax of its extension in Great Britain. During the 1830s the method was introduced into comparatively few new schools, and at some institutes it was winded up for the benefit of other educational forms. The enthusiasm that had hailed the British school models in France seems to have passed over to indifference and resignation after some time. A rapidly descending tendency as regards the instituting of new schools was prevailing in France already at the beginning of the 1820s. Also in other countries the attempts at the method were of short duration (the Netherlands, Switzerland, Russia and Italy). On the other hand it seems to have succeeded in staying on for a longer period in North America and in our Scandinavian neighbourcountries where it did not loose its popularity until the 1840s. In Denmark and Norway the monitorial education was being seriously cancelled at the same time as it was introduced into Sweden as principal method through the Primary Education Code of 1842.

Källor och litteratur

OTRYCKTA KÄLLOR

RIKSARKIVET

Kanslistyrelsen:
Kanslistyrelsens diarium 1818, 1820 och 1822.
Kanslistyrelsens registratur 1820.
Föredragningslistor 1819—1822 och jan.—april 1823.
Kanslistyrelsen till Kungl. Maj:t 1820—1821 och 1822.
Inkomna skrivelser från Kungl. Maj:t 1820—1821, 1822—1823 och 1824—1825.

Ecklesiastik. Läroverk etc. 1812, 29 Jan. Uppfostringskommitté (ref.: 1812 års uk):
Protokoll 1812—1825.
Koncepter 1812—1825.
Skrivelser till Kungl. Maj:t 1817—1819 och 1822.
Kungliga brev 1812—1820 och 1821—1826.
Uppgifter från konsistorierna, bd. 16—21.
Inkomna skrivelser.
Diverse handlingar.

Ecklesiastik. Läroverk etc. 1825, 21 Dec. Kommitté till överseende af rikets allmänna undervisningsverk (ref.: 1825 års uk):
Protokoll och handlingar, bd. 1—3.
Skrivelser till Kungl. Maj:t 1827—1830.
Uppgifter om folkskolorna 1825—1827.
Utlåtanden över kommitténs till överseende av rikets undervisningsverk den 20 december 1828 avgivna underdåniga betänkande.

Ecklesiastik. Läroverk etc. 1824. Revisionen öfver rikets elementarläroverk (ref.: 1824 års skolrevision):
Protokoll.

Inkomna handlingar.
Ecklesiastik. Läroverk etc. 1832. Revisionen öfver rikets elementarläroverk (ref.: 1832 års skolrevision):
Protokoll och handlingar.
Inkomna handlingar.

Ecklesiastik. Läroverk etc. 1843. Revisionen öfver rikets elementarläroverk (ref.: 1843 års skolrevision):
Inkomna handlingar.

Ecklesiastikdepartementet 1847:
Skolrevision — med betänkande. E I: 311—312.

Allmänna verks skrivelser till Kungl. Maj:t:
Krigsakademiens å Karlberg Kansler och Guvernör till Kungl. Maj:t 1819—1821.

Krigsexpeditionen:
AnnotationsBok i Krigs Ärender 1820—1821.

J. A. von Hartmansdorffs samling:
Dagboksanteckningar etc. i almanackor 1826—1832.
Handlingar och anteckningar. Ang. kommittéer. Undervisningskommittén (1825—1828), 1.

J. P. Lefréns samling:
Krigs-Akademien. E 4570.
Undervisnings- och Skolfrågor. E 4578.

O. Waldes katalog:
Uppslagsord.

BERNADOTTESKA FAMILJEARKIVET (Stockholms slott):
Lettres de l'Interieur 1816.
Lettres de l'Etranger 1817.
Divers 1816.
Memoires, Rapports, Resolutions, Propositions, Notes 1817.

KUNGLIGA BIBLIOTEKET
Kabinettet för utrikes brevväxlingen:
Koncept 1814, vol. 2.
Engeströmska handskriftssamlingen:
Brev till L. von Engeström 1814: 1.

UPPSALA UNIVERSITETSBIBLIOTEK (UUB)
Handskriftssamlingen:
Diarium episcopi Gothoburgensis 1818—1822 och 1828—1840.

Hans Järtas papper I. Handlingar till Hans Järtas biografi. F 857 a.
Brev från E. G. Geijer till H. Järta. G 85.
Brev från C. A. Agardh till C. F. af Wingård. G 323 b.

LUNDS UNIVERSITETSBIBLIOTEK (LUB)
De la Gardieska Samlingen (DGS):
Kps. 286—299, 327, 342, 352, 355, 357: 1, 358, 377, 382, 385, 415.
Samling Tegnér, E.:
Brev från C. A. Agardh till E. Tegnér 1826—1828.

KRIGSARKIVET (Stockholm)
Krigsskolans arkiv. Militäravd.:
Serie A I. Koncept 1820.
Serie A II. Koncept 1819, 1820 och 1821.
Serie A II. Chefsorder 1818—1822, 1821—1822 och 1823—1824.
Serie A II. Inkomna handlingar till guvernörsämbetet 1820—1821.
Serie F. Avskrifter.
Äldre ritningar öfver slottet och flyglarna på Karlberg.

SAOBARKIV (Lund):
Språkprov från Svenska akademiens ordboksredaktions samlingar.

STOCKHOLMS STADSARKIV
Kungl. direktionen över Stockholms stads undervisningsverk:
Protokoll 1820—1821.

NORDISKA MUSEET (Stockholm):
Vexelundervisningssällskapets Protokoll och Handlingar (ref.: VPH) 1822—1825, bd. 1—4.

H. O. ROLANDS PRIVATA SAMLING (Söderhamn):
Namn på Besökande uti Philipsenska skolan eller Maria Läro och Arbets Inrättning 1819—1827.

DIVERSE BREV OCH OPUBLICERADE SKRIFTER:
Brev från Riksarkivet gn. S. Smedberg till förf., den 18 okt. 1972.
Brev från Kungliga biblioteket gn. K. Melin till förf., den 2 nov. 1967.
Brev från UUB gn. G. Johnsen till förf., den 27 april 1970.
Sjöstrand, W., Frihets- och jämlikhetsproblemet inom fransk revolutionspedagogik. Rapport nr 23 1972 från forskningsprojektet FRIHET OCH JÄMLIKHET SOM PEDAGOGISKA GRUNDBEGREPP INOM VÄSTERLÄNDSK PEDAGOGIK (FOJ) under ledning av prof. W. Sjöstrand och docent S. G. Nordström (översatt till engelska och publicerad i ÄSU 129, s. 208 ff.).
Vormeland, O., Vekselundervisningen og dens anvendelse som pedagogisk metode i våre skoler, akad. avh. Oslo 1951.

TRYCKTA KÄLLOR OCH LITTERATUR

A Cyclopedia of Education, I—V. New York 1911—1914.
Adamson, J. W., English education. Cambridge 1930.
Agardh, C. A., Äreminne över Carl von Linné 1821. I: Svenska Mästare Vitter prosa efter 1820 Agardh Fryxell Crusenstolpe Beskow Törneros Palmaer. Sthlm 1935.
—, Försök till rättfärdigande af det nya skol-systemet. Sthlm 1844.
—, Upplysningar om skolreformen i Carlstad. Carlstad 1853.
Agrell, J., Den pedagogiska debatten i Sverige 1807—1820. I: Pedagogisk tidskrift 1960, h. 1—3.
Alander, P. G., Några ord om Skara läroverk i äldre och nyare tider. I: Läroverksprogram för Skara läroverk 1871. Skara 1871.
Allmänna Journalen.
Almquist, H., August von Hartmansdorffs personlighet och tidigare politiska bana. I: Historisk tidskrift 1916, h. 1 och 1918, h. 1.
Alt, R. (utg.), Erziehungsprogramme der französischer Revolution (Mirabeau, Condorcet, Lepeletier). Leipzig 1949.
Anmälan, tryckt hos Geo. Löwgren 1813. Gbg 1813.
Anwisningar och Råd till Lärare, om sättet att werkställa hwad Kongl. Maj:t i Nåder uti Skol-Ordningen af den 16. Dec. 1820 stadgat och anbefallt. Bihang till Uppfostrings-Comiteens underdåniga Förslag till Skol-lag. Sthlm 1821.
Aquilonius, K., Det svenska folkundervisningsväsendet 1809—1860. SFH II. Sthlm 1942.
Arcadius, C. O., Anteckningar ur Vexjö allmänna läroverks häfder till år 1724. Festskrift vid invigningen af nya läroverkshuset i Vexjö. Vexjö 1889.
—, Bilder ur svenska folkundervisningens historia. Sthlm 1897.
Areschoug, J. E., Carl Adolph Agardh, professor, biskop. I: Lefnadsteckningar öfver K. Vetenskapsakademiens efter år 1854 aflidne ledamöter, bd. 1. Sthlm 1869.
Argus.
Armytage, W. H. G., Four hundred years of English education. Cambridge 1964.
Aspling, H., Några drag ur Norrköpings elementarläroverks forntid. I: Läroverksprogram för Norrköpings läroverk 1859. Norrköping 1859.
Bang, N., Oversigt over opdragelsens og skolens historie. København 1931.
Barnard, H. C., A short history of English education. London 1947.
—, A history of English education. London 1961.
—, A history of English education. London 1968.
Bell, A., An Experiment in Education, made at the Male Asylum of Madras. Suggesting a System by which a School or Family may teach itself under the Superintendance of the Master or Parent, 1:a uppl. London 1797.
—, The Madras School, or Elements of Tuition: comprising the Analysis of an Experiment in Education mad at the Male Asylum, Madras; with its facts, proofs, and illustrations; to which are added, Extracts of Sermons preached at Lambeth; a Sketch of a National Institution for training up the Children of

the Poor; and a Specimen of the mode of Religious Instruction at the Royal Military Asylum, 4:e uppl. London 1808. I: Salmon, D., The practical parts of Lancaster's Improvements and Bell's Experiment. Cambridge 1932.

Bell's och Lancaster's Underwisnings-Method. (Framställd av J. Hamel, Paris 1818.) Lund 1821.

Bentham, J., Chrestomathia: being A Collection of Papers, expanatory of The Design of An Institution, proposed to be set on foot, under the name of The Chrestomathic Day School, or Chrestomathic School, for the extension of the new system of instruction to the Higher Branches of Learning, for the use of the middling and higher ranks in life, I. London 1815.

Berg, F., Hur folkskolestadgan tillkom. En riksdagshistorisk översikt med anledning av halvsekelfesten den 18 juni 1892. Sthlm 1892.

Berättelse om det allmänna svenska läraremötet, hållet i Stockholm den 19, 20, 21 och 22 juni 1849. Sthlm 1850.

Betänkande af Comitén till öfverseende af Rikets Allmänna Undervisningsverk i Underdånighet afgifvet den 20 December 1828. Sthlm 1829.

Binns, H. B., A century of education. London 1908.

Biographie universelle, aucienne et moderne. Paris 1823.

Biographiskt lexicon öfver namnkunnige svenska män, bd. 4 och 14. Uppsala 1838 och 1847.

Birchenough, C., History of education in England and Wales from 1800 to the present day. London 1938.

Bjelfvenstam, E., Sverige och Pestalozzi. I: Verdandi. Tidskrift för ungdomens målsmän och vänner 1927, h. 1—2.

Björnstjerna, M. B., Tankar rörande Kongl. Krigs-Akademiens Reorganisation, jemte Befordringssättet till första Officersgraden. Sthlm 1820.

Boivie, P. G., Herr J. A. Hazelii skrift om läroverks-frågorna granskad af en gammal skollärare. Uppsala 1847.

Boje, A., Dansk Folkeopdragelse. København 1929.

Bothvidi, J., En liten Underwijsningh om Gymnasio och Paedagogio i Linkiöping skriffvin then 17 Novembris An. 1633. I: Läroverksprogram för Linköpings högre allmänna läroverk 1865. Linköping 1865.

Brolén, C. A., Bidrag till Vesterås läroverks historia, I. Vesterås 1893.

Broocman, C, U., Berättelse om Tysklands Undervisningsverk ifrån dess äldsta intill närvarande tider, I—II. Sthlm 1807—1808.

—, Joseph Lancaster. I: Magasin för föräldrar och lärare, bd. 1:2. Sthlm 1810.

Brubacher, J. S., A history of the problems of education. New York and London 1947.

Bruhn, A. T., Bidrag till Göteborgs elementarläroverks historia. I: Läroverksprogram för Hvitfeldtska läroverket 1856. Gbg 1856.

Böök, F., Esaias Tegnér. En levnadsteckning utarbetad på uppdrag av svenska akademien, II. Sthlm 1946.

Carlson, F. F., Inträdestal hållet i svenska akademien den 19 mars 1861. I: Svenska akademiens handlingar, bd. 33. Sthlm 1861.

Carlsson, S. — Rosén, J., Svensk historia II. Tiden efter 1718. Av Sten Carlsson. Sthlm 1961.
Cnattingius, A. J. D., Om Vexel-undervisnings-metodens fortgång och närvarande tillstånd i Sverige. I: RoB 1823. Sthlm 1823.
Corston, W., A brief sketch of the life of Joseph Lancaster, including the introduction of his system of education. London 1840.
Crusenstolpe, M. J., Skildringar ur det inre af dagens historia. De närvarande. Sthlm 1834.
Cubberly, E. P., Readings in the history of education. Boston 1927.
Cullberg, J., Samuel Grubbe. En studie i transcendental religionsfilosofi. Uppsala 1926.
Curtis, S. J., History of education in Great Britain. London 1948.
Dela Gardiska Archivet eller Handlingar ur Grefl. Dela Gardiska Bibliotheket på Löberöd, XX. Lund 1842.
Dictionnaire critique de biografie et d'historie. Paris 1872.
Diesterweg, F. A. W., Bemerkungen und Ansichten, auf einer pädagogischen Reise nach den dänischen Staaten im Sommer 1836 für seine Freunde und für die Beobachter der wechselseitigen Schuleinrichtung. Berlin 1836.
Dixelius, O., Den unge Järta. En studie över en litterär politiker. Uppsala 1953.
Dubois-Bergeron, P., Des nouvelles écoles à la Lancaster comparées avec l'enseignement des Frères des écoles chrétiennes l'également établies depuis plus d'un siècle. Paris 1816.
Eby, F.—Arrowood, C. F., The development of modern education. New York 1946.
Ekstrand, S., Karlberg Kungl. Krigsakademiens och Kungl. Krigsskolans historia 1792—1936. Sthlm 1937.
Enberg, L. M., Om Uppfostran till Medborgerlighet. Sthlm 1823.
Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, IV. Langensalza 1906.
Engeström, L. von, Minnen och anteckningar. Utgifna efter handskrifter och samlingar tillhöriga grefve L. S. von Engeström och svenska riksbiblioteket af Elof Tegnér, II. Sthlm 1876.
Erik Gustaf Geijer Samlade Skrifter, I: 4. Sthlm 1851.
Eriksson, G., Elias Fries och den romantiska biologien. Uppsala 1962.
—, Romantikens världsbild speglad i 1800-talets svenska vetenskap. Sthlm 1969.
Esaias Tegnér(s) Brev, IV—V. Malmö 1955—1956.
Esaias Tegnér Samlade Skrifter. Ny kritisk upplaga kronologiskt ordnad. Utgifven af Ewert Wrangel och Fredrik Böök, IV—IX. Sthlm 1920—1925.
Fehrman, D., Carl Fredrik af Wingård såsom biskop öfver Göteborgs stift. Lund 1908.
Festskrift tillägnad B. Rud. Hall den 14 november 1946. Studier och uppsatser överräckta på sjuttioårsdagen av vänner och lärjungar. Nässjö 1946.
Forsström, A., Tegnér och Jönköpings skola. I: Tegnérstudier tillägnade Algot Werin på 50-årsdagen den 19 okt. 1942. Lund 1942.
Fryxell, And., Förslag till Enhet och Medborgerlighet i de allmänna Undervisnings-Verken. Sthlm 1823. I: ÄSU 18.

—, Om Vexelundervisningens Användbarhet. Tal, hållet vid allmänna Års-Sammankomsten d. 19 Maj 1824, uti Sällskapet för Vexelundervisningens befrämjande. I: RoB 1824. Sthlm 1824.
Geijer, E. G., Svenska folkundervisningens historia. I: Litteratur-Bladet 1838, nr 4.
Gerelius, J. A., Det Brittiska eller Lancasterska Uppfostrings-Systemet. Sthlm 1820.
—, Corrections-Systemet eller Criminal-lagens Högsta Tendens. Sthlm 1825.
Gezelius, J. d. ä., Methodus Informandi in Paedagogiis tam ruralibus quam urbicis. Åbo 1683.
—, Perbreves Commonitiones eller Korta Påminnelser, hwilka tilförende styckewijs, effter som Tilfälle hafwer gifwitz i Visitationerne, äro uthi Församblingarna effterlemnade Men nu på nytt Församblingarna, och i synnerheet Ven. Clero., i detta lofl. Stifftet til nytto och Efterrättelse sammandragne och publicerade. Åbo 1689.
Gierow, A., Tegnér och Lancaster. I: Tegnérstudier tillägnade Algot Werin på 50-årsdagen den 19 okt. 1942. Lund 1942.
Good, H. G., A history of western education. New York 1947.
Gustafson, H. P., Om Läromethoden vid de svenska Elementarläroverken nu och för två hundrade år sedan. Sthlm 1848.
Hagstedt, L., Försök till praktisk handledning i Wexel-Undervisningen. En hjelpreda vid Skolors inrättande och methodens utöfning. Gbg 1821.
Hall, B. Rud., Folkundervisningens historia. Sthlm 1926.
—, Sveriges förnämsta läroverksstadga och världens första folkskoleman, I: Pedagogisk tidskrift 1930, s. 107 ff.
Hallgren, J. A., Kort öfversikt af det svenska allmänna läroverkets historia. Sthlm 1909.
Hamel, J., Der gegenseitige Unterricht; Geschichte seiner Einführung und Ausbreitung durch Dr. A. Bell, J. Lancaster und andere. Paris 1818.
Hans, N., Comparative education. A study of educational factors and traditions. London 1964.
Hazelius, J. A., Om Student-Examen samt Elementar-Läroverkens Brister. Med anledning af Rector P. G. Boivies "Betänkande till 1843 års Skol-Revision om Student-Examen". Några Betraktelser. Sthlm 1843.
—, Om Läroverks-Frågorna. Sthlm 1846.
Heckscher, E., Industrialismen. Sthlm 1953.
Heckscher, G., Svensk konservatism före representationsreformen. Den historiska skolans genombrott i Sverige. Uppsala 1939.
Hernlund, H., Johan Peter Lefrén och de pedagogiska reformplanerna i Sverige på 1820-talet. Sthlm 1899.
Hollander, A. G., Svenska undervisningsväsendets historia, i sitt sammanhang med odlingens allmänna utveckling, I. Uppsala 1884.
Holmberg, J. J., Grunddragen af den svenska folkundervisningens historia. Sthlm 1853.
Holmberg, N., Medelklassen och proletariatet. Lund 1934.
Holmstedt, G., Skara läroverk 1641—1941. Festskrift med anledning av gymnasiets 300-årsjubileum och invigningen av läroverkets nybyggnader. Sthlm 1941.

Inrikes tidningar.
Jac. Berzelius självbiografiska anteckningar. Utgivna av Kongl. Svenska Vetenskapsakademien genom H. G. Söderbaum. Sthlm 1901.
Jansson, G., Tegnér, Agardh och liberalismen på 1830-talet. I: Studier tillägnade Anton Blanck den 29 dec. 1946. Sthlm 1946.
Johansson, K. H., Svensk sockensjälvstyrelse 1686—1862. Lund 1937.
Jürgens, S., Das Helfersystem in den Schulen der deutschen Reformation, unter besonderer Berücksichtigung Trotzendorfs. Langensalza 1913.
Järta, H., Underdånig Berättelse om Stora Kopparbergs Län. Falun 1826.
—, Om Sveriges Läroverk — Stycken ur en afbruten Skrift. Uppsala 1832.
Kongl. Maj:ts förnyade nådiga Skol-ordning; gifwen Stockholms slott den 16. december 1820. Sthlm 1821.
Kraftman, J., Tal om läsnings-werket, hållne wid examina anniversaria i Björneborgs trivial-schola. Sthlm 1751.
Kyrkohistorisk årsskrift utgifven af Herman Lundström 1910. Uppsala 1910.
Kyrko-Lagen af 1686 och Kongl. Förordningen, huru med Rättegång i Dom-Capitlen förhållas skall, af den 11 Februari 1687, samt författningar, som dem upplysa, förklara, ändra eller tillöka; så ock i särskilda mål utfärdade Kongl. Bref, Resolutioner eller Utslag, som tjena till upplysning och rätta förståendet af Kyrko-Lagen och förordningen om rättegång i Dom-Capitlen; på Konungens befallning utgifna. Uppsala 1845.
La Fontainerie, F. de (utg.), French Liberalism and Education in the eighteenth Century (La Chalotais, Turgot, Diderot, Condorcet). New York 1932.
Laborde, A. de, Plan d'éducation pour les enfans pauvres, d'aprés les deux méthods combinées du Dr. Bell et de Mr. Lancaster. London 1814.
Lagerstedt, N. G. W., Sällskapet för Folkundervisningens Befrämjande 1822—1922. Minnesskrift med anledning av sällskapets verksamhet under ett hundra år. Sthlm 1922.
—, Svenska uppfostringsväsendets historia. Sthlm 1926.
Lancaster, J., Improvements in Education, as it respects the Industrious Classes of the Community: containing, a short account of its present state, hints towards its improvement, and a detail of some practical experiments conducive to that end, 1:a uppl. London 1803.
—, Improvements in Education ... 3:e uppl. London 1805. I: Salmon, D., The practical parts of Lancaster's Improvements and Bell's Experiment. Cambridge 1932.
—, An Appeal for Justice in the cause of ten thousand poor and orphan children, and for the honour of the Holy Scriptures: beeing a reply exposing the misrepresentations in the charge delivered at the visitation of Charles Daubeney, Arcdecon of Sarum, June, 1806. London 1806. (Ref.: Lancaster 1806 a).
—, Improvements in Education as it respects the Industrious Classes of the Community: containing, among other important particulars, An Account of the Institution for the Education of one thousand poor children, Borough Road, Southwark: and of the new system of education on which it is conducted, 4:e uppl. London 1806. (Ref.: Lancaster 1806 b).

—, An Account of a remarkable establishment of education at Paris, extracted from The Literary Repository for April 16, 1788. London 1809.
Landquist, J., Erik Gustav Geijer. Hans levnad och verk. Sthlm 1924.
—, Esaias Tegnér som pedagogisk tänkare. Föredrag i Tegnérsamfundet 2 nov. 1948. I: Tegnérstudier. Utgivna av Tegnérsamfundet 1949. Lund 1949.
Larsen, J., Bidrag til den danske folkeskoles historie 1818—1898. København 1899.
Larsson, K., Agardh som skolpolitiker. I: Festskrift tillägnad B. Rud. Hall den 14 nov. 1946. Studier och uppsatser överräckta på sjuttioårsdagen av vänner och lärjungar. Nässjö 1946.
Lasteyries, C. de, Nouveau systeme d'éducation pour les écoles primaires adopté dans les quatre parties du monde; exposé de systeme; historie des méthodes sur lesquelles il est basé de ses avantages et de l'importance de l'établir en France. Paris 1815.
Laurentius Petris Kyrkoordning av år 1571. Utgiven av Samfundet Pro Fide Et Christianismo. Uppsala 1932.
Lefnadsteckningar öfver K. Vetenskapsakademiens efter år 1854 aflidne ledamöter, bd. 1. Sthlm 1869.
Lefrén, J. P., Berättelse öfver Kongl. Krigs-Akademien, afgifven till dess Kansler af Guvernören, år 1824. Sthlm 1824.
—, Tal hållet i Sällskapet för Vexelundervisningens befrämjande inom Fäderneslandet; år 1825. I: RoB 1825. Sthlm 1825.
Leinberg, K. G., Märkliga skeden i vår folkundervisnings äldre historia. Helsingfors 1885.
Life of William Allen with Selections from his correspondence, I. London 1846.
L(indblom), J., Tankar om Pestalozzis Undervisningsmethod. I: Tidning i blandade ämnen, den 13, 16 och 20 feb. 1811.
Lindälv, E., Om fynden på vinden i Majornas växelundervisningsskola. ÅSU 127. Sthlm 1972.
Linge, K., Folkundervisningen i Stockholm före 1842. Särtryck ur Samfundet Sankt Eriks årsbok 1912. Sthlm 1912.
Linköpings Gymnasiums historia 1627—1927. Festskrift med anledning av gymnasiets 300-årsjubileum utgiven av Linköpings h. allm. läroverks kollegium. Linköping 1927.
Ljunggren, N. P., Kalmar skola i äldre tider. I: Läroverksprogram för läroverket i Kalmar 1851. Calmar 1851.
Lundén, G. E., Bidrag till Gävle skolors historia. Falun 1930.
Lyceum 1810, h. 1. Sthlm 1810.
Läsning för folket 1870, bd. 2. Sthlm 1870.
Löwenhielm, C. G., Tal om ungdomens upfostran i et välbeställdt regemente; hållet för Kongl. Vetenskaps academien, vid praesidii nedläggande, den 21. januarii 1767. Sthlm 1767.
Magasin för föräldrar och lärare 1810—1812. (C. U. Broocman, utg. 1812 posthum utg) Sthlm 1810—1812.
Meddelanden från Riddarhuset 1948, nr 4. Sthlm 1948.

Meiklejohn, J. M. D., An old educational reformer. Dr. Andrew Bell. Edinburgh and London 1881.
Modéer, A., Anledning för Socken-Skolmästare. Til deras angelägna Sysslas berömliga Förwaltande. Sthlm 1796.
—, Utkast til Reglor för Sokne-Skolar. I: Skrifter af Sällskapet för allmänna medborgerliga kunskaper, bd. 5. Sthlm 1798.
Moog, W., Geschichte der Pädagogik, II. Osterwieck-Harz u. Leipzig 1928.
Mönster, P. H.—Abrahamson, J., Om den indbyrdes Underviisnings Vaesen og Vaerd, I—III. København 1821—1828.
Neumann, Jac., Haandbog for Laerere i Omgangsskoler. Bergen 1825.
—, Oplysninger angaaende Wexelunderviisningsmaaden i Almindelighed og Wexelunderviisningsskolen paa Christi Krybbe i Saerdeleshed. Bergen 1834.
Niemeyer, A. H., Beobachtungen auf einer Reise nach England, 2. Halle 1822.
Nordberg, T., Karlbergs slott. En byggnadshistorisk skildring. Sthlm 1945.
Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Paris 1911.
Ohlander, J., Göteborgs folkskoleväsen i gamla dagar och i våra. En skolhistorik i anledning av Göteborgs stads 300-årsjubileum. Gbg 1923.
Ottelin, A. K., Lärobok i pedagogikens historia. Sthlm 1913.
Paludan, J., Det høiere Skolevaesen i Danmark, Norge og Sverige. København 1885.
Paulsson, P., Historik öfver folkundervisningen i Sverige från äldsta till närvarande tid. Sthlm 1866.
Pedagogisk tidskrift.
Pestalozzi, H., Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Leipzig 1927.
Post- och Inrikes Tidningar.
Procès-verbaux du comité d'instruction publique de la convention nationale, publ. p. M. J. Guillaume, I. Paris 1891.
Professor C. F. Falléns Biografiska Anteckningar utgivna med en inledning av H. Wijkmark. Sthlm 1914.
Rabe, G. R., Om Läroverks-Frågorna, i synnerhet med afseende på skriften: Svenska Elementar-Läroverken och deras förbättring. Af J. A. Hazelius. I: Tidskrift för Lärare och Uppfostrare 1847—1848, h. 1. Sthlm 1848.
Revisionens öfver Rikets Elementar-Läroverk Underdåniga Berättelse om verkställd granskning af Allmänna Undervisningens tillstånd; med bilagor. Sthlm 1825.
Riksdagens protokoll 1809—1848.
Risberg, B., (utg.), Esaias Tegnér I. Fritjofs Saga och andra större dikter. Med inledning och förklarande noter. Sthlm 1935.
Rodhe, E., Kyrka och skola i Sverige under 1800-talet. En kyrkohistorisk undersökning, I. Lund 1908.
Redovisning och Berättelser aflemnade vid Allmänna Års-Sammankomsten i Sällskapet för Vexel-undervisningens befrämjande (RoB) 1823—1827. Sthlm 1823—1827.
Rollin, C., Supplément au traité de la manière d'enseigner et étudier les belles-lettres. Paris 1744.

Rådberg, F., Praktisk handbok för Vexel-Undervisnings-Scholor. Linköping 1820.
—, Staten betraktad såsom Uppfostrings-Institut. Sthlm 1823.
Salmon, D., Joseph Lancaster. London 1904.
—, The practical parts of Lancaster's Improvements and Bell's Experiment. Cambridge 1932.
Samuelsson, S., Högre allmänna läroverket i Uppsala. En gammal skolas öden från 1200-talet till våra dagar. Uppsala 1952.
Sankt Eriks Årsbok 1903. Sthlm 1903.
Schmid, G., Geschichte der Erziehung, I och III: 2. Stuttgart 1884 och 1892.
Schwartz, E., Esaias Tegnérs ställning till vissa pedagogiska och vittra tidsströmningar. Sthlm 1903.
Schönberg, A., Utkast, om det allmänna upfostrings-verket, öfverlemnad till Hans Kongl. Höghets kron-prinsens och den höglofl. kongl. Upfostringscommissionens nådigaste och höggunstiga pröfning. Sthlm 1770.
Siljeström, P. A., Bidrag till svenska elementarundervisningens historia. I: Läroverksprogram för Nya Elementarskolan 1862. Sthlm 1862.
Silverstolpe, G. A., Försök till en Framställning af Allmänna Läro-Verkets närvarande tillstånd i Sverige. Sthlm 1813.
Simon, B., Studies in the history of education 1780—1870. London 1960.
Sivgård, G., Ur Växjö stifts folkundervisningskrönika. ÄSU 121. Lund 1969.
Sjöberg, G., Bidrag till Nya Elementarskolans historia under de första femtio åren af hennes tillvaro, I. Sthlm 1878.
—, Striden mellan det gamla och nya skolsystemet under förra hälften af detta århundrade. Ett bidrag till de svenska läroverkens historia. Sthlm 1882.
Sjöstedt, C. E. — Sjöstrand, W., Skola och undervisning i Sverige och andra länder. Sthlm 1959.
Sjöstrand, W., Pedagogik och temperamentslära. Gbg 1943.
—, Pedagogikens historia, I—III: 2. Malmö 1956—1965.
—, Tegnérs uppfattning om läroverk och folkskola. I: Pedagogisk tidskrift 1964, h. 4.
—, Freedom and Equality as fundamental Educational Principles in Western Democracy From John Locke to Edmund Burke. ÄSU 129. Sthlm 1973.
Sondén, A. F., Linköpings läroverks äldre historia. I: Läroverksprogram för Linköpings läroverk 1845. Linköping 1845.
Stadgar för Fruntimmers-Samfundet för Fattiga Flickors upfostran i Wisby. Wisby 1823.
Stadgar för Sällskapet för Wexelundervisningens befrämjande antagne af Ledamöterna den 6 Mars samt af Kongl. Maj:t under den 25 April i nåder gillade och stadfästade. Sthlm 1822.
Stadgar för Sällskapet för Wexelunderwisningens befrämjande inom Götheborgs Stift. Gbg 1824.
Stockholms Courier.
Stockholms Posten.
Stuart Maclure, J., Educational Documents England and Wales 1816—1963. London 1965.

Studieplan (Ratio Studiorum). För 10 år sedan på begäran av herrar directores för det högberömda collegium Stockholmense uppgjord och nu till ungdomens tjänst utgiven i tryck av Johannes Matthiae Gothus, Stockholm 1636. I: ÅSU 17.

Stål, G., Om undervisningsverket vid Kongl. Krigs-Akademien samt om den allmänna skolundervisningen. Föredrag vid Skolläraremötet i Stockholm den 19 Januari 1848. Sthlm 1848.

Svenska Folkskolans Historia (SFH), I—II. Sthlm 1940—1942.

Svenska Män och Kvinnor, VIII. Sthlm 1955.

Svenska Mästare. Skolminnen och livsbilder från tiden 1760—1810 Ödmann Dahlgren Cederborgh Nicolovis. Urval med inledningar och förklarande noter av Bernhard Risberg. Sthlm 1935.

Svenska riksdagsakter (SRA), vol. 3: 2.

Svensson, P. R., Berättelse om Bell—Lancasterska Undervisningssätten. Sthlm 1819.

—, Praktisk Handledning för Vexelundervisningen i Folkscholor. Sthlm 1823.

Sörensen, C., Det Lancasterske Underviisnings-System. Christiansand 1821.

Tegnér, E., Tal vid Gymnasii Jubelfest i Wexiö den 12 Juni 1843. I: Esaias Tegnér Samlade Skrifter. Ny kritisk upplaga kronologiskt ordnad. Utgifven af Ewert Wrangel och Fredrik Böök, IX. Sthlm 1925.

Theophrosyne eller Läsning för kyrkans och skolans vänner 1825, s. 117 ff. Sthlm 1825.

Theorell, S. L., Tal, hållet i Sällskapet för Vexel-undervisningens befrämjande; år 1826 den 17 Maj. I: RoB 1826. Sthlm 1826.

Thunander, G., Fattigskola — Medborgarskola. Studier i den svenska folkskolans historia med särskild hänsyn till Malmö. Malmö 1946.

Thyselius, P. E. (utg.), Bidrag till svenska kyrkans och läroverkens historia, utur archiver samlade och utgifna. Sthlm 1848.

Tidskrift för folkskolelärare och folkskolebildningens vänner 1849. Örebro 1849.

Tidskrift för folkundervisningen 1916. Sthlm 1916.

Tidskrift för Lärare och Uppfostrare 1847—1848. Sthlm 1847—1848.

Torpson, N., Svenska folkundervisningens utveckling från reformationen till 1842. Sthlm 1888.

Trevelyan, G., Engelska kulturbilder, IV. Sthlm 1954.

Ur Esaias Tegnérs papper. Urval af samtidens bref till Esaias Tegnér. Sthlm 1882.

Valda Skrifter af Hans Järta utgifna af H. Forssell, I—II. Sthlm 1882—1883.

Warne, A., Till folkskolans förhistoria i Sverige. Sthlm 1929.

—, Den svenska folkundervisningen från reformationen till 1809. SFH I. Sthlm 1940.

—, Agardh och läroverksfrågan. ÅSU 93. Sthlm 1956.

Wennerström, T., Kungl. Krigsakademien och Kungl. Krigsskolan åren 1792—1935. Sthlm 1936.

Westling, B. G., Hufvuddragen af den svenska folkundervisningens historia. Sthlm 1900.

Westling, K. A., Enhetsskolan och undervisningens frihet. I: Skola och Samhälle. Tidskrift för folkundervisningen 1920, h. 1. Sthlm 1920.
Wijkmark, H., Från Nya elementarskolans ungdomstid. Festskrift vid skolans 100-årsjubileum. Sthlm 1928.
Willke, I., ABC-Bücher in Schweden Ihre Entwicklung bis Ende des 19. Jahrhundert und ihre Beziehungen zu Deutschland. Lund 1965.
Wingård, J. D. af, Minnen af Händelser och Förhållanden under en lång lifstid, h. 5. Sthlm 1847.
Vor Ungdom, 64. Aargang. København 1942—1943.
Vår Kyrka 1944, nr 34. Sthlm 1944.
Vår Tid. Årsbok utgiven av Samfundet De Nio 1921. Sthlm 1921.
Zerrenner, C. C. G., Ueber das Wesen und den Werth der wechselseitigen Schuleinrichtung. Magdeburg 1832.
Ågren, S. P., Fysisk Jordbeskrifning. Sthlm 1830.
Årsböcker i svensk undervisningshistoria (ÅSU) vol. 1, 2, 3, 4, 7, 12, 14, 16, 17, 18, 45—46, 77—78, 93, 119, 121, 127, 129.
Ödmann, S., Hågkomster från hembygden och skolan. I: Svenska Mästare. Skolminnen och livsbilder från tiden 1760—1810 Ödmann Dahlgren Cederborgh Nicolovis. Urval med inledningar och förklarande noter av Bernhard Risberg. Sthlm 1935.

Förkortningar

A. B. E. U. = Allmänna Besvärs- och Ekonomiutskottet
Ad = Ridderskapet och adeln
Bd = Bondeståndet
Bg = Borgareståndet
DGS = De la Gardieska Samlingen
Gbg = Göteborg
kps = kapsel
LUB = Lunds universitetsbibliotek
Pr = Prästerståndet
prot. = protokoll
RoB = Redovisning och Berättelser
Rst = Rikets ständer
SFH = Svenska folkskolans historia
SRA = Svenska riksdagsakter
uk = uppfostringskommitté
UUB = Uppsala universitetsbibliotek
VPH = Vexelundervisningssällskapets protokoll och handlingar
ÅSU = Årsböcker i svensk undervisningshistoria

Förkortningar, vilka är gängse förekommande eller vars betydelse omedelbart framgår av sammanhanget, har icke medtagits i denna förteckning.

Personregister

Abrahamson, J. 12, 81, 100—101, 143, 182, 185, 187—191, 196, 200—201, 204, 229, 250, 487—488, 491—492.
Adamson, J. W. 156.
Adlerbeth, J. 230, 257.
Adlersparre, G. 346.
Afzelius, P. von 346, 385, 434, 467.
Agardh, C. A. 32, 65, 269, 345—375, 378—380, 382, 386—390, 392—393, 396—407, 413—415, 418—427, 434—438, 441—442, 451, 458, 464—472, 474, 494.
Ahlman, G. R. 324.
Ahlstrand, A. G. 348, 361, 363, 378, 405.
Alexander I 86, 171, 173, 203.
Allen, W. 94, 99, 145, 174, 184, 193, 249—250.
Almgren, C. G. 312—313, 315.
Almquist, C. J. L. 463.
Almquist, S. J. 396.
Andersson, J. 243—244, 336, 483.
Aquilonius, K. 229—230, 253, 260, 443.
Arcadius, C. O. 54, 229.
Arosenius, C. 244.

Barnard, H. C. 106.
Bech, P. J. 192—194, 204.
Beckman, J. W. 243.
Bell, A. 5, 11—14, 16—17, 19—20, 22, 24—28, 31, 58, 65, 69—72, 75—87, 89, 96—123, 125—127, 132—134, 136—144, 146, 148—149, 152, 154, 156—159, 161, 163, 165, 171, 173—178, 183, 185, 188, 199, 203—204, 207—208, 210, 215—216, 220, 229—234, 237—243, 245, 261—262, 274—277, 286, 290—291, 295, 321, 333—337, 340, 361, 476, 478—483, 486—487, 489—491.
Bentham, J. 146, 151—152, 201, 491.
Bergsten, N. J. 323.
Berzelius, J. J. 241, 346, 379, 389, 417, 434, 465, 467.
Birch, P. H. 197.
Bjelfvenstam, E. 214, 323, 348.
Bjelke, J. 184, 250.
Björnstjerna, M. 301—302, 346.
Blood, J. 82.
Bohr, C. F. G. 194—197.
Boivie, P. G. 67, 325—326, 329.
Bolivar, S. 96.
Boström, C. 359.
Broocman, C. U. 11, 58, 61, 88, 208—209, 218—220, 227—228, 333, 335, 360, 482.
Broomé, B. 301.

Brougham, H. 145—146, 153.
Brunnmark, G. 213, 215—216, 221, 333.
Bruun, J. W. 187.
Burke, E. 410—412, 470.
Böök, F. 390, 402.

Cardell, C. F. von 301—302.
Carlander, C. 292.
Carlsson, S. 214.
Castberg, P. 188.
Cederström, A. M. 297.
Cederström, O. R. 301.
Christian Frederik 192.
Cicero 409.
Clausen, H. N. 191.
Clinton, W. de 181.
Cnattingius, A. J. D. 194, 230, 240, 243—244, 292, 295—296, 363.
Comenius, J. A. 22—23, 49, 69, 167, 477.
Condorcet, A. de 29.
Corston, W. 92, 94, 96.
Cronhjelm, O. A. 267.
Crusenstolpe, M. J. 212, 254.

Danielsson, A. 316.
Deleyre, A. 30, 69.
Desideria 297.
Diderot, D. 29.
Diesterweg, A. 169—170, 206, 495.
Dubois-Bergeron, P. 159.

Ehinger, J. 296.
Ek, D. 292.
Ekelund, M. L. 244.
Ekendal, J. H. 167.
Ekstrand, S. 301, 304, 307, 310.
Enberg, L. M. 282—285, 340, 343, 346, 385, 425—426, 434, 458, 460, 467, 487, 493.
Engeström, L. von 212—214, 221, 225—227, 250, 334.
Engstrand, J. 395.
Eriksson, G. 358, 400.
Everaclus 19.

Faxe, V. 361, 378—379, 389, 406, 444.
Fehrman, D. 246.
Fellenberg, P. E. von 235, 238—239, 335.
Ferreolus 20, 68, 476.
Fichte, G. 349.
Fineman, C. O. 244, 295, 363.
Fleming, C. A. 346, 405, 434, 467.
Foster, J. 94, 216.
Fox, J. 94, 99, 145, 147.
Franc-Sparre, B. E.301, 346, 434, 467.
Francke, A. H. 360, 456.
Franzén, F. M. 379.
Frederik VI 184—185, 188, 190—192, 203.
Fredrik II, den store 164.
Fryxell, And. 196, 278—282, 285, 340—341, 343, 345, 363—364, 371—372, 464, 487—488, 493.
Fryxell, Axel 325, 332, 346, 385, 405, 425, 433—434, 442, 466—467, 472.

Gardie, J. G. De la 16, 107, 110, 112, 149, 207, 210—216, 220—227, 229—230, 233—234, 236, 239—242, 248—249, 254, 256, 270, 273—274, 291—293, 333—334, 337—338, 340, 347, 483, 487.
Gaultier 24—25.
Geijer, E. G. 33—34, 65, 227—228, 317, 327, 345—348, 373, 375—381, 383, 385—386, 390—391, 395, 406—407, 415, 417, 420, 424, 427, 430, 432, 434, 438—442, 464, 466—467, 470—471, 475, 494.
Georg III 92.
Georgii, C. af 254.
Gérando 157.
Gerelius, J. A. 26, 130, 207, 210, 248—249, 251—261, 271—272, 274—275, 284, 291—292, 296, 320, 336—337, 340—342, 344, 484—485, 487—488, 492.
Gezelius, J. d. ä. 50—51.
Girard, G. 162—164.
Gothus, J. M. 49.

Grellet, S. 249—250.
Grubbe, S. 53, 325, 329, 332, 346, 348, 379—386, 390, 392, 397—398, 417, 427, 430—434, 454—457, 464, 466—467, 473—474.
Grundtvig, N. F. S. 186.
Gustav Vasa 4.
Guts-Muths, J. F. 11, 208.

Hagberg, C. P. 346—347, 379, 385, 434, 465, 467.
Hagstedt, L. 246—248, 260, 290, 336, 340, 484, 487.
Hall, B. R. 36, 48.
Hamel, J. 171, 286.
Hamilton, A. 229.
Hammarskjöld, L. 228.
Hartmansdorff, J. A. von 297, 327, 346—347, 363, 373, 385, 406, 417, 427—430, 433—434, 442—443, 453—454, 458, 461—463, 467, 472, 475.
Hazelius, J. A. 67, 373.
Heckscher, G. 409.
Hedrén, J. J. 257.
Henricksen, J. C. 193—194.
Herbault 26—27, 69, 71, 477.
Herder, J. G. 370.
Hume, J. 146.
Höjer, J. C. 323.

Ith, J. 214.

Johansson, J. 260.
Johnsen, G. 53.
Järta, C. T. 346, 363, 386, 388, 390, 398, 401, 406—407, 417, 423—425, 430, 432—433.
Järta, H. 288, 344, 363, 373, 385—390, 398, 401, 405—418, 420—425, 430—434, 438—439, 441—442, 466—467, 470—471, 474—475, 494.

Karl XIII 213, 229—230, 300.
Karl XIV Johan 212, 226—227, 229, 250.
Kay-Shuttleworth, J. 155.
Kearney 175.
Key, E. 356.
Kraftman, J. 53.
Kullberg, A. af 257, 325, 394, 434, 467.

Laborde, A. de 157—158, 200, 487.
La Chalotais, L. R. de 29—30.
Lagergren, N. 57—58, 70, 491.
Lancaster, J. 5, 11—14, 16—17, 20, 22, 24—28, 31, 53, 58, 63, 65, 69—72, 76—78, 82—83, 85, 87—107, 110—113, 117—122, 124—129, 131—144, 146, 148—149, 154, 156—159, 161, 165—166, 171, 173—177, 179, 182—183, 185, 187—188, 199, 203—204, 207—208, 210—212, 215—216, 220—227, 229—234, 238, 241, 245—247, 249, 251—252, 255, 261—262, 274—277, 286—287, 290—291, 295, 321—322, 333—337, 340, 344, 361, 476—491.
Landquist, J. 361, 369, 400.
Lanthenas, F. 30, 69, 490.
Larsson, A. 243, 336, 483.
Larsson, K. 355, 360.
Lasteyries, C. de 157—158, 200, 487.
Laval 171—172.
Lefrén, J. P. 32, 37, 264—270, 278, 281, 300, 303—310, 338, 342—346, 357—360, 363, 373—374, 379—380, 383, 385, 387—389, 398, 417, 424—425, 427, 432—434, 458, 461—462, 464—465, 467—468, 475, 481, 493—494.
Lepeletiers, L. M. 30, 69.
Lindblom, J. A. 323.
Lindeberg, A. 292.
Lindforss, A. O. 346, 379, 385, 417, 434, 465, 467.
Liverpool, R. B. J. 87.
Ludvig XIV 25.
Ludvig XVI 27.
Lundgren, P. A:son 292.
Lundh, J. 244.
Luther, M. 398.

Lykurgus 17—18.
Löwenhielm, C. G. 56—57.

Maclean, R. 214, 348.
Maintenon, Mme de 25.
Matthiae, J. 49—50.
Melanchton, P. 35.
Melin, K. 254.
Mill, J. 146—147.
Millar, J. 255—256.
Mirabeau, G. H. de 29.
Modéèr, A. 52—53.
Murat 174.
Münther, F. 185.
Mönster, P. H. 81, 100, 182, 187—188, 196, 200—201, 204, 229, 250, 487—488, 491—492.

Napoleon I 157.
Natorp, B. C. L. 165—166.
Neumann, J. 195—197, 200.
Niemeyer, A. H. 165, 169, 206, 279, 416, 495.
Nordberg, T. 307.
Nordhammar, O. 363—364, 371—372, 464.
Nordstedt, J. G. 244.

Ohlander, J. 247.
Oscar, kronprins 297, 347, 458.

Palmstjerna, C. O. 311—312, 315.
Paludan, J. 354.
Paulet, F. de 26—28, 69, 71, 101, 103, 105, 139, 477.
Persson, N. 312, 315, 344.
Pestalozzi, H. 86, 162, 208—209, 214, 235, 238, 275—276, 302, 314, 322—324, 335, 349, 355, 361.
Petri, L. 34—35.
Philipsén, H. 240—241, 250.
Place, F. 146—147.
Platon 409.
Posse, C. C. H. 243—244, 336, 483.
Prinzencreutz, A. von 325.

Quintilianus, M. F. 18, 49—50, 68, 285, 476.

Raikes, R. 23—25, 69, 76.
Ramel, O. 214.
Reuterskiöld, C. 303—304.
Riben, C. von 315—316.
Rodhe, E. 356—357, 359, 369, 386.
Rollin, C. 25.
Rosenstein, S. 214.
Rosenstein, C. von 219, 244, 257, 291—293, 325, 329, 336, 346, 385, 405, 431, 433—434, 467, 483.
Rotterdamus, E. 80.
Rousseau, J. J. 209.
Russel, J. 150.
Rydberg, V. 359.
Rådberg, A. F. 159, 245—246, 248, 262—264, 290, 336, 340, 344, 484—485, 487.

Salle, J. B. de la 25.
Schartau, H. 287, 344, 494.
Schotte, S. 244.
Schwartz, E. 355, 369, 386.
Schwartz, G. M. 292.
Schwerin, F. B. von 228.
Schwerin, M. von 373, 379.
Schönberg, A. 56—57.
Seneca, L. 18, 68, 476.
Silverstolpe, A. G. 63, 230.
Silverstolpe, G. A. 63—65, 70, 211—212, 218—220, 227—228, 230, 323—324, 355, 360, 486.
Sjöstrand, W. 300, 317, 356, 370, 376, 456—457.
Smerling, G. F. 292, 461.
Somerville, J. 92.
Spilleke, A. G. 456.
Stedingk, C. B. von 301.
Stigzelius, L. 49.
Sturm, J. 20.
Suell, G. F. 184.
Swartz, J. 244.
Svedelius, J. M. 315.

Svensson, P. R. 113—114, 124, 126, 207, 210, 216, 229—230, 232—243, 245, 248—250, 268, 270—278, 281, 290—292, 295, 298, 303, 315, 320, 322, 335—336, 338, 340, 342—344, 483, 487, 492—493.
Sölling 192.
Sörenssen, C. 193.

Tannström, N. M. af 346, 379, 385, 387, 389, 406, 417, 433—434, 458, 461, 465, 467.
Taylor, R. 82.
Tegnér, A. 363, 433.
Tegnér, E. 32—33, 53, 65, 326—327, 345—348, 358, 360—374, 378—379, 382, 385—406, 420, 428—431, 433—434, 438, 445—447, 451—453, 458, 464—467, 469, 472.
Textorius, A. B. 323.
Thenstedt, N. 360.
Theorell, S. L. 269—270, 292.
Tornérhjelm, A. F. 214.
Trimmer, S. 98.
Trotzendorf, V. 21—22, 68, 477, 490.

Urwick, T. 88.

Wallin, J. O. 325, 346, 373, 379, 385, 430, 434, 461, 463, 465, 467.
Wallin, Jos. 346, 433—434, 466—467.
Wallmark, P. A. 260.
Warne, A. 402.
Vaughan, W. 104.
Wedberg, C. G. 326.
Weigel, C. von 211, 346, 389, 434, 467.
Westin, J. 292.
Westling, K. A. 355, 360, 369.
Whitbread, S. 145.
Wiberg, A. 208.
Wickman-Tigerschiöld, C. 313, 339.
Widna 241.
Viereck, C. F. 214.
Wijkmark, H. 355, 361, 373, 386, 405, 461.
Willke, I. 184.
Wingård, C. F. af 35, 247—248, 298, 346—347, 372—373, 379, 385—387, 389—390, 417, 430—432, 434, 465—467.
Wingård, J. D. af 63, 211—212, 216, 220, 230, 333, 340, 487.
Vives, J. L. 49.
Wolf, H. 20.
Wrangel, H. 290, 390.

Zenius 346.
Zerrenner, C. G. 165—170, 200—201, 488, 491.

Ägren, S. P. 303—304, 338, 346, 362—363, 385, 389, 401, 406, 417, 434, 467.

Ödmann, S. 43, 53—54.

Föreningen för svensk undervisningshistoria
Fack, 161 06 Bromma 6

Klippan 1974 — Ljungbergs Boktryckeri AB